Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9070151
Centre d'intérêt : 540

Salah, Michel Félix

Les incidences de l'évaluation sur la gestion du rendement scolaire au primaire : une expérience en évaluation critériée / par Michel Félix Salah. -- [Hull?] : M. F. Salah, 1985
v, 53, 13, 12 f. ; 28 cm

"Université du Québec à Hull". Comprend une bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Instrument d'évaluation * Evaluation critériée * Rendement scolaire * Gestion * Français (Langue) * Primaire (Ordre d'enseignement)

La présente recherche vise l'élaboration et l'application d'un guide d'évaluation invidualisé destiné à l'évaluation critériée des élèves de 3è année du primaire dans le cadre du programme de français. L'élaboration de ce guide s'est déroulée de février 1980 à septembre 1981. Le guide a été utilisé par 12 enseignants de 281 élèves en 3è année du primaire et a permis l'évaluation en lecture, en communication écrite et en communication orale selon des critères d'ordre formatif. Les retombées de l'expérience ont été évaluées par : analyse statistique des évaluations des élèves ainsi que par l'analyse des résultats d'un sondage auprès des enseignants. Finalement, le guide s'est avéré un outil valable quant à sa validité discriminatoire projetant 27% des plus forts et 27% des plus faibles selon la courbe noréale. De plus, il a permis de regrouper toute l'information qui réfère à des critères de connaissances et d'habiletés concernant chacun des élèves.

Type de document

LES INCIDENCES DE L'EVALUATION SUR
LA GESTION DU RENDEMENT SCOLAIRE
AU PRIMAIRE.

U.Q.A.M.-M.Ed.

Michel Salah

9071151

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

LES INCIDENCES DE L'ÉVALUATION SUR LA GESTION DU RENDEMENT SCOLAIRE AU PRIMAIRE

(Une expérience en évaluation critérion)

PAR
MICHEL FELIX SALAH

JANVIER 1985

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE 1

CHAPITRE PREMIER 2
L'ÉNONCÉ DU PROBLÈME 2
1. La description du malaise 2
2. La situation du malaise dans un processus de résolution de problème 8
3. LE BILAN ou la délimitation des facettes du problème. 11
3.1 Le rassemblement des facettes 11
3.2 La réduction des facettes 13
3.3 Les tangentes conflictuelles 16

CHAPITRE DEUXIÈME 18
LE CADRE THÉORIQUE OU LE SOUHAITABLE 18
Premier concept: l'individu 19

Standards de qualité et de performance relatifs à l'individu 24

Deuxième et troisième concepts: organisation scolaire et société 25

Standards de qualité et de performance relatifs à l'organisation scolaire et à la société 32

Quatrième concept: l'innovation 34

Standards de qualité et de performance relatifs à la l'innovation 36

CHAPITRE TROISIÈME 38
L'ANALYSE DES ÉCARTS 38
1. L'articulation entre l'énoncé du problème et le cadre théorique 38
2. La présentation des écarts 41

CHAPITRE QUATRIÈME 43
À LA RECHERCHE D'UNE OPTION DE SOLUTION 43
1. Les options POSSIBLES 44
2. Les contraintes propres à chaque option OU LES PRATICABLES 45
3. La rétention d'une option OU LE RÉALISABLE 46
4. Le plan de l'option retenue 47

CHAPITRE CINQUIÈME 49
LES ACTIONS MENÉES OU LE NOUVEL EST 49
1. Notre expérience auprès des enseignants 49
2. Les retombées-actions 50
2.1 Les données quantitatives du sondage 50
2.2 Les données qualitatives du sondage 52

BIBLIOGRAPHIE 54

LISTE DES HORS-TEXTE

GRILLES

1. Tableau-synthèse : le processus de planification de l'action pédagogique 10

2. Grille de rassemblement des facettes du problème 12

3. Grille de réduction des facettes autour d'un concept en évaluation normative 14

4. Grilles de réduction des facettes autour d'un concept en évaluation "critériée" 15

5. Grille des tangentes conflictuelles et des concepts impliqués 17

6. Grille-synthèse des standards 37

7. Tableau analytique des écarts 42

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I Outil d'évaluation référée à des critères .....

ANNEXE II Le vécu de l'élaboration du guide d'évaluation .....
-un aperçu des opérations
-le vécu

APPENDICE I lettre aux experts .....
APPENDICE II réponses des experts .....
APPENDICE III les coefficients de corrélation .....
APPENDICE IV le niveau de signification .....
APPENDICE V données du sondage .....

REMERCIEMENTS

Sans la collaboration de certaines personnes, ce travail n'aurait pas été possible.

Par conséquent, nous remercions

Beauchamp, Carole
Beaudoin, Michèle
Benoit, Guy
Bolduc, Ghislaine
Côté, Anne-Marie
Gaudreau, Michel
Gendron, Simonne
Grégoire, Louis
Guibord, Diane
Lacroix, Françoise
Lapointe, Philippe
Lafleur, Ghislaine
Lavigne, Gérard
Lavigne, Lucille
Lebel, Sylvie
Lebrun, Jean
Margely, Lucie
Pelletier, Maurice
Richard, Marie-Berthe
Sanchez, Ginette
Savard, Marie-Anne (à titre posthume)
Scarborough, Sonia.

De plus, nous soulignons notre appui à notre service d'adaptation scolaire qui a su évoluer avec les apports des programmes.

Michel Félix Salah

1984.12.12

PRÉAMBULE

Lors de notre adhésion au programme personnalisé en maîtrise en éducation, nos fonctions et nos tâches avaient servi de base à l'identification des besoins.

Suite à cela, notre problématique de formation a engendré une planification comportant deux objectifs généraux:

A- comprendre et opérationaliser des concepts, en vue de parfaire nos interventions;

B- cerner une problématique et en proposer des solutions dans le cadre d'une recherche-action.

Notre démarche a actualisé ces deux objectifs. L'objectif général A a mis en relief des concepts qui tendent à supporter nos interventions dans le milieu scolaire. Par contre, l'objetif général B nous a mené à délimiter clairement une situation problématique, un processus de résolution de problème et des retombées-actions. Cependant, nous avons amené de nouvelles incidences de l'évaluation sur la gestion du rendement scolaire.

Nous vous en faisons part dans les pages qui suivent.

P.S. L'usage du masculin implique les deux genres.

CHAPITRE PREMIER

L'ÉNONCÉ DU PROBLÈME

L'énoncé du problème comprendra trois étapes:

1. une description du malaise;
2. sa situation dans un processus de résolution de problème;
3. le bilan ou la délimitation des facettes du problèmes.

Cependant, comme préambule, nous nous devons d'en situer notre prise de conscience dans le temps. Un jour, nous nous sommes vu confier une fonction qu'assume normalement un conseiller, en mesure et évaluation. Cependant, comme nous ignorions les implications pratiques de l'évaluation dite normative sur nos autres fonctions de conseiller pédagogique, langue maternelle (conception de programmes, implantation de programme et animation conséquente des enseignants) nous ne voyions pas la nécessité de poser des questions avant l'acceptation de cette nouvelle fonction, d'autant plus que nous croyions fermement que la tangente de l'évaluation irait dans le sens de l'atteinte des objectifs du programme de français.

Quand nous avons commencé à œuvrer, de concert avec d'autres, nous avons réalisé un malaise: nous avions l'impression que nous servions plusieurs dieux à la fois. La description du malaise explicitera plus clairement ce que nous ressentions.

1. La description du malaise

À présent, nous voulons introduire le malaise. Il se résume en ceci:

- l'évaluation entreprise par une équipe multidisciplinaire paraît évoluer en contradiction avec l'évaluation que nous souhaitons en rapport avec l'implantation en cours du programme de français commandé;

- notre perception d'une impuissance collective à trouver semble maintenir une impasse en matière d'évaluation.

Suite à ces deux affirmations, il convient de procéder à une description claire du malaise afin d'en extraire les facettes en découlant. Notre observation seule des événements constitue la source des données de cette description qui se fera sous trois sections principales:

historique, causes et effets de l'évaluation prévalant,

les impératifs du programme,

la hiérarchie des rôles et la problématique de l'innovation et de ses stratégies dans le domaine de l'évaluation.

Relativement à l'historique, ses fondements, ses causes et ses effets de l'évaluation, nous vous présentons succinctement nos observations personnelles.

L'évaluation normative à laquelle nous commencions à nous atteler en fournissant une batterie d'examens de français pré-existant par rapport à ces derniers. En d'autres termes, elle n'en découlait pas. Les examens, que nous devions produire, ne devaient pas modifier mais plutôt émaner des mêmes prémisses: les voici:

l'élève se compare à un groupe;

l'homogénéité "de force", par groupe, doit régir les classements des élèves dans chaque niveau.

on constate les produits des différents milieux socioculturels à travers le moule commun de l'examen;

les questions des examens doivent être conçues en trois catégories égales:

questions présentant une facilité certaine,

questions présentant une difficulté moyenne et

questions présentant une grande difficulté, et cela afin que la courbe normale soit assurée;

on administre un examen à une date sans égard au programme ni aux développements pédagogiques inhérents; les capacités innées des enfants semblent ainsi avoir préséance;

on ne doit pas fausser une courbe par quelconque intervention.

Une cause de cette évaluation normative provient des besoins de l'école polyvalente. En effet, voulant déterminer d'avance un classement "homogène" pour le secondaire I, cette dernière administre ses propres examens à la commission scolaire locale auprès des élèves classés en difficulté d'apprentissage et commence ainsi le tri de quelques futurs élèves.

De plus, comme le secondaire détermine les votes de ses élèves, le primaire tend à homogénéiser les élèves de la maternelle à la sixième sous diverses appellations telles que classes d'attentes, classes de récupération, classes de inésadaptés socioaffectifs, classes de troubles graves d'apprentissage. D'ailleurs, les circulaires du MEQ relevant de l'adaptation scolaire allaient dans le même sens jusqu'à l'émission de la circulaire 0.6.30² 7853 en décembre 1978.

Une autre cause invoquée milite en faveur d'une implantation accrue de cette évaluations le phénomène universel de la courbe répartit clairement les forces vives de la collectivité.

Cependant, notre observation du milieu cerne ces effets: les enseignants, reprenant explicitement ou implicitement le postulat de l'interprétation des données de l'examen en termes de centiles, stanines, adoptent des attitudes personnelles opposant sans cesse le rendement de l'élève à celui du groupe; considérer donc la performance d'un enfant par rapport à une performance précédente du même enfant, sur un objectif spécifique, n'est pas manoeuvre courante; cela fait perdre de vue à l'enseignant la pertinence d'une planification axée plus sur les activités humaines "extra-scolaires", en mutation, que le programme prend en considération par la proposition d'habiletés langagières individualisées, dans son contenu; la multiplication factuelle des classes spéciales ainsi que le phénomène du "drop-out" moral découlant de l'évaluation normative établissent un processus de marginalisation; dans leurs échanges les élèves s'étiquettent forts, moyens, faibles, sans que l'évaluation ne semble leur faciliter l'abandon d'une voie pour une autre dans un mouvement ascendant.

Par rapport aux impératifs du programme face à l'évaluation prévalent, nous croyons voir certaines contradictions.

En effet, les retombées du programme de français nous paraissent irréconciliables avec les conséquences de l'évaluation normative en cours. En voici quelques observations.

Afin qu'un programme réussisse son implantation, l'évaluation devient un impératif de réajustement permanent. Or, dans le contexte d'une évaluation normative à entreprendre en mars pour que le classement soit administrativement prêt en juin de la même année, l'évaluation référée aux critères du programme est quasiment impossible, les élèves n'ayant pas couvert toutes les situations d'apprentissage.

Le programme constitue un tronc commun à toutes les écoles; c'est aussi un ensemble minimal de données que le milieu s'est défini. Par conséquent, dépendamment des potentialités individuelles des élèves, le milieu recommande fortement aux écoles de permettre son dépassement. Or , l'évaluation normative, que favorise la situation scolaire actuelle, trouvant son aboutissement dans un bulletin référant à des stanines des centiles ou tout simplement des notes, ignore ces potentialités individuelles et contrecarre donc le dépassement de l'ensemble minimal du programme.

Le programme considère le temps de maturation de l'habileté en fonction des connaissances comme étant un cheminement expérientiel à respecter alors que l'évaluation normative se sert de la notion du rythme pour le classement. Dans ces conditions, une interrogation sur l'importance du rythme surgit.

Le programme préconise l'utilisation maximale d'une multiplicité de moyens: livres, audio-visuels, activités, en classe dans l'atteinte de ses objectifs alors que les contraintes imposées par l'évaluation normative semblent entraîner une pédagogie sous-tendue par une utilisation intensive du stencil. N'invoque-t-on pas souvent l'examen quand on a recours à ce dernier?

Le programme propose des développements pédagogiques susceptibles d'éliminer des lacunes socioculturelles de certains élèves. Or, les enseignants semblent tenir plus compte de la date d'un examen éventuel et de son contenu.

Le programme semble nécessiter l'utilisation de services de l'orthopédagogue pour renflouer l'élève en difficulté d'apprentissage dans un temps limité de la journée. Et, cela devrait diminuer l'importance accordée à l'évaluation normative dont les retombées paraissent favoriser l'apparition des classes spéciales contenant des élèves hypothétiquement homogènes.

Quant à la hiérarchie des rôles et à la problématique de l'innovation et de ses stratégies dans le domaine de l'évaluation, elles demeurent des facteurs à observer.

L'évaluation implique des rôles différents dans le système: élèves, enseignants, conseillers pédagogiques, principaux, directeurs de service d'enseignement. De plus, l'interdépendance de deux commissions scolaires, l'une locale, l'autre régionale, active ces rôles dans deux systèmes différents sur ce même sujet.

En outre, certains rôles (enseignants, conseillers pédagogiques, ...) ne participent pas au processus de prise de décision. Par contre, d'autres rôles tels que principaux, directeur des services de l'enseignement prennent une décision sur le même sujet. Cependant, les rôles relevant de l'autorité ("line") dépendent énormément de l'information de niveaux divers pour délimiter la nature et la qualité de la décision. Or, dans la situation actuelle, l'information véhiculée du M.E.Q. et du secondaire au primaire, est plus efficace que la dissémination des idées innovatrices, d'un niveau inférieur à un autre supérieur, dans le même système. La percée de l'évaluation narrative au primaire ainsi que la difficulté réelle de transférer les idées de-n'importe-quel-agent sur l'évaluation d'un niveau à un autre dans notre système en sont les manifestations. Ainsi, l'existence de structures formelles d'innovation-intersystème et l'absence apparente de structures d'innovation-intrasystème caractérisent la situation de l'évaluation.

Un fait paraît encore certain maintenant: les rôles d'un même niveau procèdent des structures formelles ou informelles d'échanges sur l'évaluation; les enseignants, en la présence ou en l'absence d'une direction, en discutent; les conseillers pédagogiques et les psychologues en font de même en l'absence ou la présence du directeur des services de l'enseignement... Suite à ces interactions, les idées ne semblent pas se transposer intégralement à d'autres niveaux dans le but de cheminer vers un consensus futur. Ainsi, une innovation consentie nous semble aléatoire.

En plus, on voit que la qualité d'une opinion exprimée sur la portée de telle ou telle évaluation se confectionne en fonction d'une information adéquate préalable. Or, dans la situation actuelle, aucun organe imprimé ne permet la diffusion de discours sur l'évaluation auprès des enseignants. Cela laisse le champ ouvert à tel ou tel individu de prôner formellement ou informellement telle ou telle évaluation, par son système de valeurs propres privilégié, sans pouvoir offrir une information et consulter des rôles tels que parents, élèves, enseignants, toutes dans un sens ou un autre. En faisant cela, de bonne foi, cet individu peut indûment s'approprier de fonctions que ne lui confère pas normalement la connaissance scolaire. Dans ces conditions, aucune structure ne permet une réflexion collective et innovatrice sur l'évaluation.

2. La situation du malaise dans un processus de résolution de problèmes

Pour tenter d'éliminer ce malaise, nous allons le situer dans un processus de résolution de problème. Ainsi, nous avons opté pour un modèle, explicité par Brassard dans la Revue des sciences de l'éducation, volume III, numéro 1, 1977*. Nous l'adopterons pour notre restructuration.

Ce modèle suppose un processus de planification de l'action pédagogique qui comprend, en bref, cinq étapes:

- l'étape de l'établissement d'un **BILAN** ou l'identification des objets signifiatifs du contexte quant à leurs qualités et à leurs performances démontrées - et cela revient à décrire les traits de la situation actuelle ou les opposant à ceux d'une situation désirée;

- l'étape de l'identification des standards de qualité et de performance des objets signifiatifs du contexte selon le principe de l'efficience et l'efficacité optimales - et cela implique le recours à un cadre théorique déterminant le caractère **SOUHAITABLE** des objets précités.

* Brassard, Jean, "La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum", Revue des sciences de l'éducation, volume III, numéro 1, hiver 1977.

- l'étape de l'épuration du souhaitable en termes d'aménagement hypothétique des objets selon le principe de l'efficience et de l'efficacité optimales sans référence aux contraintes contextuelles - et cela équivaut à rechercher diverses options **POSSIBLES** de solutions sans égard aux facteurs d'inhibition;

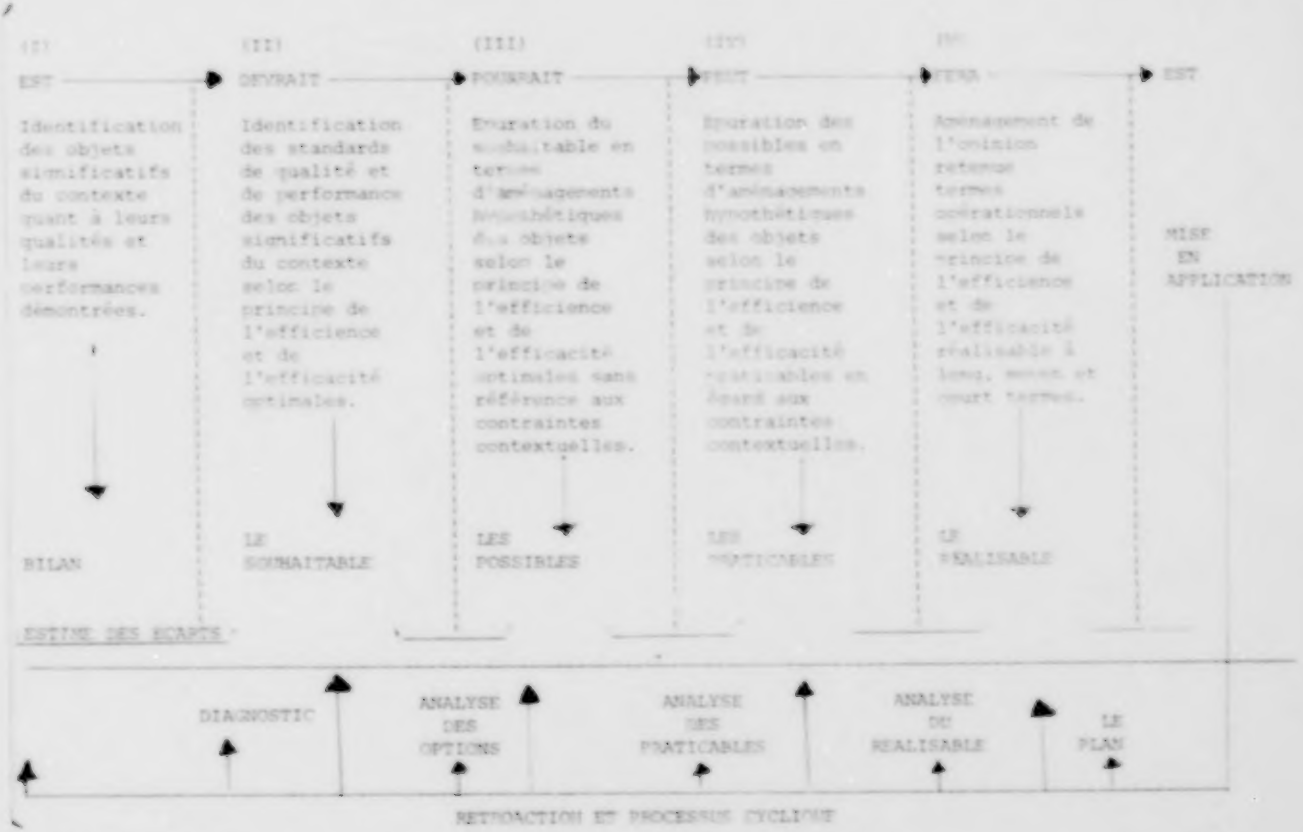
- l'étape de l'épuration des possibles en termes d'aménagement hypothétique des objets selon le principe de l'efficience et de l'efficacité praticables, en égard aux contraintes contextuelles - ce qui entraîne l'examen de chaque option possible et de ses contraintes en vue de la rétention d'une option en fonction de ce qui est **PRATICABLE**;

- l'étape de l'aménagement de l'option retenue en termes opérationnels selon le principe de l'efficience et de l'efficacité réalisables à long, moyen et court termes - ce qui équivaut à tendre vers l'exécution du **RÉALISABLE**.

De plus, nous pourrions successivement coller, à chaque étape, et nous venons d'en étaler cinq, un verbe d'état ou d'action qui lui donnerait un éclairage supplémentaire. Ainsi, EST relèverait du milieu; **DEVRAIT**, du souhaitable; **POURRAIT**, des possibles; **PEUT**, des praticables; **FERA**, du réalisable. Au terme du **FERA**, un nouvel état émergerait et le cycle recommencerait.

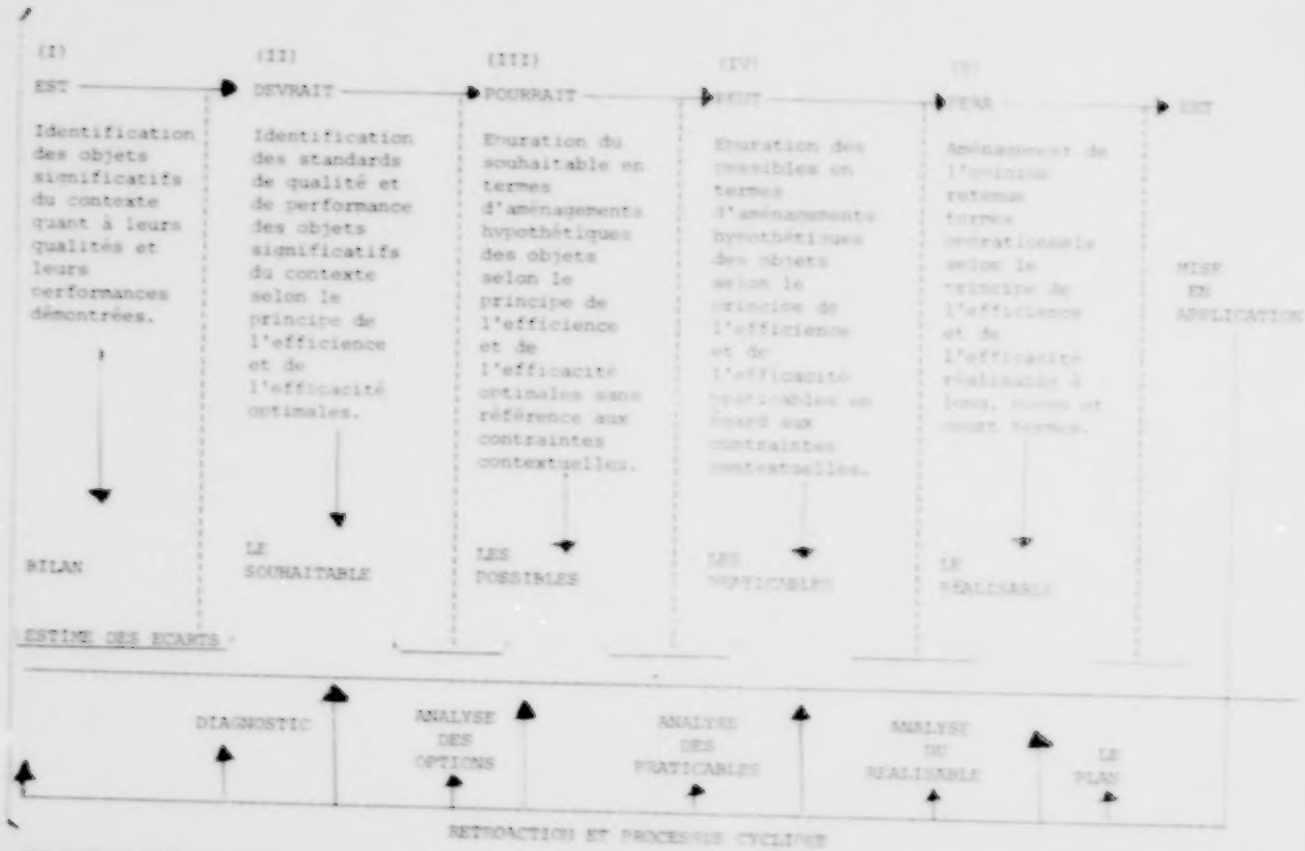
En outre, comme le modèle le propose, nous relierions une étape à une autre pour engendrer un cheminement [illegible] conduit à un plan. Ce faisant, nous tiendrions compte, de façon continue, des rétroactions du milieu. (cf Tableau synthèse - le processus de planification pédagogique, page 10).

Tableau synthèse: Le processus de planification de l'action pédagogique*



*Brassard, Jean, op. cit., page 53.

Tableau synthèse: Le processus de planification de l'action pédagogique*



*Brassard, Jean. op. cit., page 53.

5. Le bilan ou la délimitation des facettes du problème

Conformément au processus de planification de l'action pédagogique, une intention précise nous tend la délimitation du problème afin d'étayer le bilan par ce qui **EST**, nous voulons énoncer des facettes de l'évaluation normative par rapport à des facettes pressenties de l'évaluation référée à des critères.

Pour ce faire, nous entreprendrons la délimitation des facettes du problème en trois séquences

- rassemblement des facettes,
- réduction des facettes,
- tangentes conflictuelles.

5.1 Le rassemblement des facettes

À partir de la description du milieu, tel que nous l'avons perçu, nous relèverons les facettes mises en relief par la pratique de l'évaluation normative dans la réalité vécue. Nous opposerons alors chacune d'elles à une facette correspondante que soulignerait la pratique de l'évaluation critériée dans une situation désirée. Et cela, sur une grille de rassemblement des facettes du problème. Cependant, une mise en garde s'impose: le fait que telle évaluation ait mis ou mette encore en relief une quelconque facette ne doit pas porter à croire que telle autre évaluation l'ignore totalement; cela voudra dire, tout au plus, que priorité est accordée à telle facette au détriment de la facette correspondante selon le type d'évaluation en usage et de ses implications dans le milieu.

GRILLE DE RASSEMBLEMENT DES FACETTES DU PROBLEME

SOURCE		SITUATION ACTUELLE	SITUATION DESIREE
DESCRIPTION DU PROBLEME ou CHAMP DE PERCEPTION		facettes mises en relief par la pratique de l'évaluation normative	facettes mises en relief par la pratique de l'évaluation "critériée"
1.1.1	hist., fondements, causes et effets de l'évaluation norm.	1 groupe	1 individu
idem		2 homogénéité	2 hétérogénéité
idem		3 examen	3 programme
idem		4 inné	4 acquis
idem		5 finalité extrinsèque au système	5 finalité intrinsèque au système
idem		6 classes spéciales	6 orthopédagogie
idem		7 courbe	7 développement en j
idem		8 priorité à l'interprétation des données des examens et travaux quotidiens par centiles et staninés	8 priorité à la qualité de l'intervention pédagogique
idem		9 importance de la connaissance immuable comme la courbe	9 planification tenant compte à la fois des connaissances et de l'habileté
idem		10 marginalité et marginalisation	10 socialisation
idem		11 auto-étiquetage	11 mouvement ascendant
idem		12 date du classement	12 nécessité d'une évaluation ne menant pas à un classement à une date uniforme
1.1.2	les impératifs du programme et l'évaluation prévalant	13 bulletin utilisé	13 feuille de route menant au dépassement du tronc comm.
idem		14 utilisation de la notion du rythme pour fins de classement	14 respect du rythme individuel
idem		15 pédagogie surtout livresque	15 variation des moyens didactiques
idem		16 date inflexible de l'examen	16 date flexible d'examens suivant un développement pédagogique
1.1.3	la hiérarchie des rôles et la problématique de la comm. inno. entre les niveaux en évalus.	17 information intersystémique sur l'évaluation normative	17 information intrasystémique sur tout type d'évaluation
idem		18 structure efficace de comm. intersystémique sur l'év.	18 structure valable de comm. intrasystémique sur l'év.
idem		19 absence d'organe imprimé d'information et présence de militantisme individuel, en matière d'év. normative	19 qualité de l'opinion dépendant d'un organe imprimé d'information portant les types d'év. et leurs conséquences respectives
idem		20 dépassement du rôle conféré par la comm.scol. à l'agent en éducation	20 respect des rôles définis par la comm.scol. à l'agent en éducation

1.2 La réduction des facettes

La description du malaise a imposé une foisonnement de facettes. Cependant, à présent, nous regrouperons les facettes qui se sont dédoublées ou qui s'apparentent. D'autant plus que cela nous aidera à explorer clairement un cadre théorique ultérieur.

Par conséquent, la réduction constituera un regroupement de ces facettes autour d'un concept, tant pour l'évaluation normative vécue malaisément que pour l'évaluation "critériée" pressentie plus efficace dans la gestion du rendement scolaire. D'ailleurs, deux grilles de réduction de facettes illustreront (p. 14 et 15) le cheminement de ce regroupement ayant comme point de départ les facettes en vrac pour aboutir aux facettes délimitées par concept.

GRILLE DE REDUCTION DES FACETTES AUTOUR D'UN CONCEPT EN EVALUATION NORMATIVE

facettes, en vrac	tentative de regroupement	facettes délimitées par concept	
		concept	facettes retenues
groupe homogénéité examen inné finalité extrinsèque classes spéciales courbe priorité à l'interprétation des données des examens et des travaux quotidiens par centile, etc... importance de la connaissance immuable comme la courbe marginalité-marginalisation auto-étiquetage évaluation nécessaire à une date uniforme bulletin utilisé utilisation de la notion du rythme pour fins de classement une pédagogie surtout livresque date inflexible de l'examen information intersystémique sur la seule évaluation normative communication intersystémique sur l'évaluation absence d'organe imprimé d'information et présence de militantisme individuel sur l'évaluation normative dépassement du rôle conféré par la commission scolaire à l'agent en éducation	groupe inné rythme collectif qualité de l'inné marginalité de l'individu moyens didactiques limités au service du groupe enfant en difficulté dans une classe spéciale évaluation non formative	individu	uniformité inné
	homogénéité examen finalité extrinsèque classes spéciales courbes priorité à l'interprétation des données des examens et des travaux quotidiens par le centile et le stanine marginalisation de l'individu importance de la connaissance immuable comme la courbe évaluation normative bulletin utilisé rythme collectif considéré moyens didactiques mouvement sur une même voie	organisation scolaire	finalité homogénéité respect du rythme collectif plusieurs planifications sans interdépendance intrasystémique
	acceptation des lacunes socio-culturelles marginalisation	société	les connaissances scolaires ne tenant pas compte des mutations sociales la vision de l'éducation comme processus ayant une phase finale
	information intersystémique structure de communication intersystémique absence d'un organe imprimé d'information et présence de militantisme individuel en matière d'évaluation normative, sans respect pour les rôles conférés	communication innovative	communication innovative intersystémique attitudes et rôles non définis des acteurs, en présence

GRILLE DE RÉDUCTION DES FACETTES AUTOUR D'UN CONCEPT EN ÉVALUATION "CRITÉRIÉE"

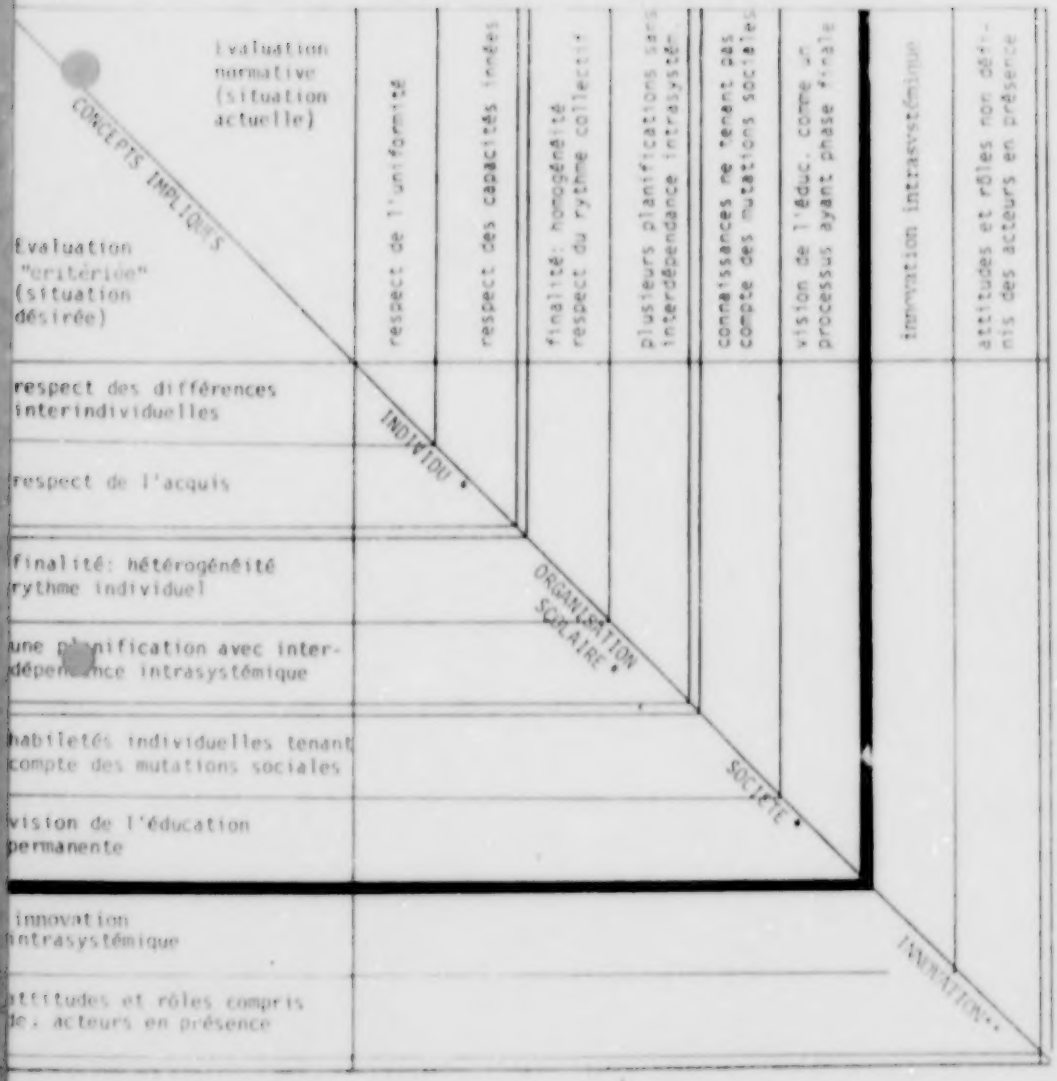
facettes, en vrac	tentative de regroupement	facettes délimitées par concept	
		concept	facettes retenues
individu hétérogénéité programme acquis finalité intrinsèque orthopédagogie développement en j intervention planification socialisation mouvement ascendant sur les votes évaluation nécessaire sans une date uniforme feuille de route respect du rythme moyens didactiques variés date flexible de l'examen information intrasystème communication intrasystème création d'un organe imprimé d'information améliorant la qualité des opinions respect du rôle conféré par la commission scolaire à l'agent en éducation	individu acquis rythme individuel qualité de l'acquis socialisation de l'individu moyens didactiques au service de l'individu orthopédagogie évaluation formative	individu	différences acquis
	hétérogénéité programme finalité intrinsèque orthopédagogie développement en j priorité de la qualité de l'intervention socialisation de l'individu importance de la planification évaluation critériée nécessaire feuille de route individuelle rythme individuel considéré moyens didactiques mouvement ascendant	organisation scolaire	finalité hétérogénéité respect du rythme individuel planification avec interdépendance
	élimination de lacunes socioculturelles socialisation	société	les habiletés individuelles et les mutations sociales l'éducation permanente
	information intrasystème communication intrasystème création d'un organe d'information améliorant la qualité des opinions en fonction des rôles conférés	communication innovative	communication innovative intrasystémique attitudes et rôles compris des acteurs, en présence

5.3 Les tangentes conflictuelles

Le vécu professionnel nous apprend très concrètement que chaque type d'évaluation, par le biais des facettes relevées, placerait le système scolaire sur des tangentes différentes. Par conséquent, l'orientation de l'évaluation normative nous paraît contradictoire avec l'orientation de l'évaluation référée à des critères. Cela constitue l'énoncé de notre problème ou notre biais.

La grille des tangentes conflictuelles et des concepts impliqués (p. 17) donne de tout cela une visualisation.

GRILLE DES TANGENTES CONFLICTUELLES ET DES CONCEPTS IMPLIQUES



• Concepts relevant de l'évaluation, objets significatifs, selon le modèle de Brassard

•• Concept relevant des rétroactions et du processus cyclique, selon le même modèle.

CHAPITRE DEUXIÈME

LE CADRE THÉORIQUE OU LE SOMMAIRE

Avant d'entamer le cadre théorique, nous croyons devoir avancer préalablement dans quel esprit nous entreprendrons son exploration.

La grille des tangentes conflictuelles et des concepts impliqués, dans la page précédente, vient de mettre en relief les concepts: individu, organisation scolaire et société comme étant des objets significatifs au coeur de notre problème, l'évaluation. Par conséquent, l'exploration d'un cadre théorique aura comme but l'identification des standards ou des pistes de qualité et de performance - en rapport à ces objets significatifs - selon le principe de l'efficience et de l'efficacité optimales. En d'autres mots, cela nous mènerait à reconnaître, dans la littérature, les bienfaits de ce qui devrait être - c'est-à-dire du souhaitable en relation à notre problème.

En outre, la grille des tangentes conflictuelles et des concepts impliqués, précitée, détermine le concept de l'innovation comme étant un moyen d'accompagnement à la résolution du problème. Par conséquent, l'exploration du cadre théorique en fonction de l'innovation et de ses stratégies nous habiliterait à cerner les standards ou les pistes propres à optimiser la réception de rétroactions et à leur maintenir un processus cyclique tout au long de notre démarche auprès des intervenants.

Comme le cadre théorique permettra une exploration vaste reliée aux objets significatifs et à un moyen (innovation), appelés aussi concepts dans notre mémoire, nous pourrons - après l'achèvement de l'exploration propre à chaque concept - relever tout standard de qualité et de performance relatif à ce dernier. Enfin, une grille-synthèse des standards les mettra en relief. Ainsi, le relevé des standards de qualité et de performance et la grille-synthèse des standards, tels des entonnoirs, ne retiendront tour à tour qu'une synthèse s'articulant sur l'énoncé du problème ou primaire.

PREMIER CONCEPT: L'INDIVIDU

Nous tenterons donc d'exposer les traits caractéristiques de l'individu tels que des chercheurs les dépeignent.

Pour appuyer sa conception de la pédagogie différenciée, Bernard Schwartz[1] affirme que les hommes naissent inégaux à cause de leurs différences interindividuelles et socioculturelles. Par le fait même, il remet en question le fameux fondement de la Déclaration des Droits de l'Homme.

Cependant, cela n'équivaut pas à traiter injustement l'individu. Au contraire, ce dernier se sentirait traité, avec justice, si on lui offrait la pédagogie et l'évaluation correspondant le mieux à ses caractéristiques innées ou acquises.

Donc, considérer inégalement les individus même plus à l'égalité du choix libre et éclairé qu'un moule pédagogique uniforme dont l'extrant consacre souvent la sélection prématurée et continue.

La nécessité d'une pédagogie différenciée réapparaît si on examine certaines données sociolinguistiques. En effet, certains sociolinguistes avancent ce fait: toutes les variétés linguistiques, par le fait même qu'elles existent, s'équivalent. Pourtant, la supériorité, qu'on confère à telle variété plutôt qu'à telle autre, relève de ce facteur: une classe dominante l'utilise[2]. Par conséquent, l'on peut se poser cette question: la variété linguistique, en usage à l'école, ne privilégie-t-elle pas plus un fils de médecin ou d'avocat qu'un fils d'agriculteur ou d'ouvrier[3] en évaluation quand on ne prend pas le temps pour initier ce dernier à cette autre "langue"?

---

1. Schwartz, Bernard, Une autre école, Flammarion 1977.
2. Beaudoin, Francine et Laurendeau, Jacques, Une approche scientifique de la langue, Divergence I, textes de références, édité par l'Université du Québec, permafrx page 71 (sans date).
3. I.N.E.D.-I.N.E.R.O.P., Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, P.U.F., 1971, pages 38-44.

De plus, les deux volets de l'individu: l'inné et l'acquis semblent soulever des questions axiologiques.

D'une part, si l'inné occupe une place prépondérante, dans la formation de l'intelligence, quelques interrogations fondamentales s'imposent:

à quel point peut-on améliorer le rendement scolaire de l'individu?

si on ne peut pas améliorer ce rendement, à quoi donc sert l'école?

quels rôles jouent les facteurs génétiques lors d'une évaluation?

une fois identifiés, ces rôles prédéterminent-ils le destin de l'individu à sa naissance?

D'autre part, si l'acquis s'identifie comme un facteur constitutif d'une intelligence en développement continu, on devra peut-être améliorer l'environnement socioculturel de la famille et de l'école en termes de ressources matérielles et de ressources humaines rencontrées par l'individu[4].

Quoi qu'il en soit, voici quelques données glanées sur l'inné et l'acquis.

De la conception à quatre ans, on assisterait au développement à 50% de l'intelligence de l'individu, le reste se développant pour 30% entre quatre et huit ans, et 20% entre huit et dix-sept ans[5].

Ziv, Avner et Olem, Jean-Marie[6] citent une expérience menée par Skeels en 1966 sur des enfants dont le Q.I. moyen était de 86,7 en internats

4. Hassenforder, Jean, L'innovation dans l'enseignement, Casterman, poche, 1972.
5. Hassenforder, op. cit., page 25.
6. Ziv, Avner et Olem, Jean-Marie, Psychopédagogie expérimentale, les éditeurs e.s.f., 1975, pages 58-59.

médicopédagogiques. Quand une partie de ces enfants eurent vécu dans des familles d'accueil aux mères retardées mentales, après trois ans, le Q.I. monta à 91,8. Par contre, les autres, qui restèrent à la même place, se virent le Q.I. descendre à 60,5.

Une expérience éducative personnalisée peut faire monter de 30 points le Q.I. d'un élève. Et, quand on considère faible 80 et fort 120, sur le plan intellectuel, on peut difficilement ignorer l'environnement[7] et considérer le sort joué à la naissance.

Cependant, toutes les découvertes scientifiques ne semblent pas militer en faveur de l'acquis. En effet, Dobzhansky Théodosius établit une différence entre l'éthique sociale prônant l'égalité des individus et la science découvrant leur inégalité génétique tout en citant l'hypothèse de Scarr-Salapatek selon laquelle les facteurs génétiques et acquis s'additionnent les uns aux autres, soit en faveur, soit au détriment du quotient intellectuel[8].

De plus, Ziv et Dunn[9] citent les recherches de Jarvik et Erlenmeyer-Kimling publiées dans une revue spéciale en 1963 dont les résultats démontrent une forte corrélation entre un plus grand degré de parenté et un niveau d'intelligence donné.

Les travaux controversés de Jensen[10] tendent à démontrer aux défenseurs de l'environnement, qui justifient la faillite des Noirs dans des tests psychométriques par la pauvreté de leur milieu, l'importance des facteurs génétiques.

Pour clore cette comparaison entre les portées respectives de l'inné et de l'acquis, ces faits semblent présents

7. Forsten, Husen, Influence du milieu social sur la réussite scolaire, O.C.D.E., 1975.
8. Dobzhansky, Théodosius, Genetic Diversity and Human Equality, Basic Books, New York, 1973.
9. Ziv et Dunn, op. cit., page 99.
10. Jensen, A.R., Genetics and Education, New York, Harper and Roy, 1972.

- dans la formation de l'intelligence, mesurée par le Q.I., l'hérédité joue certainement un rôle; cependant, ce dernier demeure encore flou d'autant plus que Jensen[11] reconnaît la valeur de la nuance conceptuelle apportée par Raymond B. Cattell (1963) entre l'intelligence fluide (possédée par l'individu indépendamment de son éducation et de ses expériences et atteignant son niveau maximal juste avant la vingtaine) et l'intelligence cristallisée (ne cessant jamais de se développer);

- l'intelligence, concept théorique, n'inspire pas actuellement une définition commune aux psychologues; cependant, ces derniers acceptent sa mesure, le quotient intellectuel.

Par conséquent, l'environnement, dont l'influence se fait sentir dès la conception de l'enfant, paraît comme un facteur déterminant dans le développement continu de l'intelligence.

Comme la réduction des inégalités interindividuelles représente une charnière, à cause de l'inné et du "background" socioculturel unique et propre à chaque être et que l'environnement scolaire et tout autre influent positivement ou négativement sur le quotient intellectuel, l'égalisation, elle, de la disponibilité qualitative des ressources humaines et matérielles à l'individu éclairé et libre, en symbiose avec elles, devient un projet faisable, voire même un impératif, en prospective, dans un monde de changement.

De plus, Hummel, qui confère à l'éducation deux volets: l'individu et le milieu social, subdivise celui-ci en deux composantes: l'ambiance culturelle et l'environnement naturel et celui-là en sept dimensions: le physique, le caractère, la sensibilité, les attitudes, l'intelligence, les ambitions et les rêves[12].

11. Jensen, A.R., op. cit.
12. Hummel, Charles, L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain, U.N.E.S.C.O./P.U.F./L'éducateur, 1977.

Quand on considère cela comme la réalité, on se pose les questions suivantes : si l'individu, avec toutes ses dimensions, entre obligatoirement en interactions avec le milieu social, comme le fait-il avec le sous-milieu système scolaire? Est-ce que le système scolaire actuel régisse certaines ou toutes les dimensions de l'individu?

Des recherches prouvent ceci : l'environnement peut avoir des conséquences sur le quotient intellectuel. Or, sans être l'intelligence même, le quotient intellectuel en est une des manifestations. Par conséquent, on peut affirmer, par référence, qu'une école, non consciente des sept dimensions, est en mesure d'en réprimer, sinon toutes, au moins une, l'intelligence chez l'individu, au cas où le régime pédagogique et l'évaluation mettent prioritairement l'emphase sur le groupe.

Quant aux processus mentaux de l'individu, ils présentent un autre défi à l'éducation de demain. L'École Milieu de Vie, numéro 2, en fait un essai de schématisation (page 64), selon différents auteurs[13].

Guilford les rattache au terme, opérations, tout en les concevant comme étant une prise de conscience, une mémoire, une production divergente, une production convergente et une évaluation[14].

Selon l'École, Milieu de Vie (2)[15], Williams, Frank E., lui, eux, les hiérarchise, en quatre niveaux, le niveau 1 étant le plus bas de la façon suivante :

Niveau 1	percevoir discriminer identifier retenir reconstituer

13. École, Milieu de Vie (2), service de l'organisation de l'enseignement, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'éducation du Québec, édité par le service général des communications du ministère de l'éducation, Dossier 74-750341 code 16-6203.
14. Guilford, J.P., The Nature of Human Intellect, McGraw-Hill, 1967.
15. École, Milieu de Vie (2), op. cit., page 64.

Niveau 2	comparer contraster organiser explorer analyser inférer
Niveau 3	évaluer juger découvrir faire des hypothèses abstraire intégrer définir
Niveau 4	généraliser inventer faire la synthèse créer

Dans le système scolaire actuel, l'individu utilise-t-il tous ses processus mentaux que les divers auteurs constatent? Bernard Schwartz[16] avance que l'école prise le savoir au détriment du savoir-faire. En d'autres termes, elle tente de développer la prise de conscience et la mémoire de Guilford ainsi que le niveau 1 de la hiérarchisation de Williams. Dans ces conditions, l'évaluation normative semble aller de pair avec cette tendance, à cette différence près: elle réfère le savoir de l'individu constamment au savoir du groupe. Par conséquent, nous croyons d'une part que l'opérationnalisation de tous les processus mentaux à un rythme uniforme devient utopique dans le cadre de l'évaluation normative et d'autre part que cette opérationnalisation nous semble, a priori, difficile mais possible voire même souhaitable dans le cadre d'une évaluation critériée (et basée sur des objectifs individualisant des habiletés).

STANDARDS DE QUALITÉ ET DE PERFORMANCE RELATIFS À L'INDIVIDU

Au terme de cette exploration, nous relèverons quelques

---

16. Schwartz, Bernard, op. cit.

standards de qualité et de performance qui décrivent une réalité de l'élève du primaire, individu et objet significatif au cœur de notre problème d'évaluation.

Par conséquent, toute évaluation de l'élève du primaire pourrait considérer ces standards. Les voici :

- un besoin d'une pédagogie différenciée,
- un choix libre et éclairé au niveau des activités
- un dépassement des inégalités génétiques et socio-culturelles,
- un accroissement de la disponibilité qualitative des ressources humaines et matérielles,
- une exploitation continue des dimensions individuelles,
- une immersion dans un environnement naturel offrant un défi à l'intelligence,
- un vécu d'activités favorisant les niveaux supérieurs des processus mentaux.

En bref, ces standards respecteraient la présence des **différences interindividuelles et socioculturelles** chez l'élève du primaire.

DEUXIÈME ET TROISIÈME CONCEPTS: ORGANISATION SCOLAIRE ET SOCIÉTÉ

A présent, poursuivons nos cheminements par rapport aux deux concepts: l'organisation scolaire et la société, autres objets significatifs au cœur de notre problème de l'évaluation.

Qu'en est-il des interactions école-société? Bien que l'école demeure de la société, l'impact de l'une sur l'autre demeure encore l'objet de polémiques. En effet, alors que l'Acte de l'Unesco endosse la conception d'Archimède de l'école influant sur la société, quelques penseurs la voient au service de la classe dominante[17]. Dans cette situation, on ne peut traiter séparément les concepts école et société.

Cela étant établi, qu'est-ce qui semble émerger de ces interactions? En voici la perception de Bernard Schwartz reformulée.

- Même si l'on accorde la gratuité des études, le système met sans cesse en relief les inégalités individuelles. Ce qui mène à un tri continu.

- Même si la société concède une égalité d'accès à l'école, l'inégalité qualitative de ses finissants est soulignée. Ainsi, on obtient un produit différencié.

- Au nom d'un dépistage efficace, la sélection se fonde sur une interprétation arbitraire de concepts tels que retard scolaire. Et, cela peut entraîner une injustice.

- L'élève ne peut pratiquement pas quitter une voie pour une autre dans un mouvement ascendant. Alors, on peut constater une liberté exercée seulement par les privilégiés.

- Les attitudes des enseignants se façonnent, vis-à-vis des élèves, en fonction de travaux quotidiens (qui comptent...) et façonnent ainsi, le test et son interprétation se perçoivent plus importants que la qualité de vie en classe.

- Souvent, la sélection a lieu par rapport à deux critères: le verbal et son symbole (écrit) qui supplantent les capacités artistiques ou manuelles, la créativité, la sociabilité et l'autonomie. Ce qui constitue une injustice envers les êtres créatifs, sociables et autonomes.

17. Beaumont, Charles, op. cit., page 129.

Face à cet état de choses, que préconisent des chercheurs, comme solutions concrètes au problèmes des inégalités et des injustices scolaires?

Jean Hassenforder[18] voit la nécessité impérieuse de faire éclater l'imposition d'une démarche scolaire uniforme à cause de la diversité des progressions individuelles.

Il cite alors, comme réalisations concrètes d'organisation scolaire dans ce sens, la "non-graded school", la "comprehensive school", (remplaçant la sélective "grammar school" de Grande Bretagne), la "gesamtschule", l'école polyvalente du Québec, le "independent work", le "paired learning", etc...

Cependant, il n'omet pas de parler d'autres auteurs qui considèrent l'éclatement de l'école, dans sa forme actuelle, comme un impératif. Il constate que diverses personnalités telles que McLuhan, Ivan Illich, John Holt, Paul Goodman arrivent presque à une même conclusion: l'école est dépassée, d'une façon ou d'une autre.

Mais, pendant que certains avançaient des solutions au problème des inégalités et des injustices scolaires, d'autres se préoccupaient du rôle de l'école, du développement socio-économique et de la planification scolaire. Qu'en est-il? Beaucoup plus que de développement, de planification scolaire, l'école se préoccupe de gardiennage[19]. La corrélation entre l'école et le développement socio-économique demeure encore un fait à prouver[20]. Dans la société, où le nombre de chômeurs instruits ne cesse de s'accroître, cela s'impose politiquement. D'autant plus que d'immenses espoirs avaient accompagné les financements de projets scolaires. En effet, on est en droit de se demander s'il n'est pas plus rentable de consacrer les investissements scolaires futurs à des développements industriels ou autres générant l'emploi.

18. Hassenforder, Jean, op. cit., page 30.
19. Holt, John, The Underachieving School, New York, Pitman, 1970.
20. Hummel, Charles, op. cit.

Cependant, en 1964, la Banque Mondiale établit le lien entre Éducation et Développement, dans ce sens qu'on a besoin de plus en plus de travailleurs et de cadres habiles[21].

Mais alors, comment cerne-t-on le malaise de l'école? D'aucuns[22] le retrouvent plus ou moins dans le fait suivant: ou bien la planification de la portée éducative de l'école n'a pas été conçue ou bien cette planification eu lieu sans tenir compte de ses agents. Dans le premier cas, seule l'incohérence peut découler. Dans le deuxième cas, l'acceptation de la dite planification devient hypothétique.

Quoi qu'il en soit, un consensus des agents - sur les objectifs, sur l'ampleur des investissements, sur l'organisation scolaire, sur les méthodes, sur le matériel didactique, sur le temps, et sur l'échéance à rencontrer les aspirations communautaires - assure de plus en plus des conditions sine qua non du succès de l'éducation qui, sans être un dogme, demeure encore une obligation sociale. On se doit pourtant d'évaluer clairement la portée de cette dernière, dans le cadre de planifications coordonnées. Cela pourra entraîner l'enseignant de l'avenir à exiger de meilleurs outils en vue d'entreprendre différemment la gestion du rendement de son élève.

Devant ce foisonnement des idées, est-ce qu'on éprouve la nécessité de simplifier les choses? En peu de mots, quelle est la mission de l'éducation de base? Après une analyse de systèmes, Coombs[23] arrive à avancer ceci:

> "... les systèmes d'enseignement doivent changer d'objectif et s'efforcer désormais de produire... des individus plastiques capables d'apprendre et de s'adapter tout au long de leur vie à un environnement toujours mouvant".

En est-il ainsi face à une marginalité de plus en plus sentie

21. Kidd, J. Roby, Whilst Time is Burning, I.D.R.C.-15e, 1974.
22. Kidd, J. Roby, op. cit.
23. Coombs, Philip H., La crise mondiale de l'éducation, P.U.F., 1968, page 161.

comme un phénomène social répulsant? En effet, H.A. Wallot[24] sent l'étudiant actuel en situation d'enfance prolongée qui doive rendre compte en terme de respect de l'ordre établi et non de responsabilités et de devoirs. L'irrationalisme affectif occuperait son for intérieur dans un mode hautement technicisé dont il ne comprend pas les rouages. L'ascension sociale devient un facteur primordial de sa poursuite des études et, pour ceux qui sont privilégiés au départ, les autres ne comptent pas. La marginalité, vécue dans le feeling, l'experiencing immédiat de la drogue, et des autres dérivatifs, s'oppose aux structures implacables de la société: corporatisme diffus, administration, absence de "structures" (d'un autre type) socialisantes.

Hummel note que la discrimination entre jeunes et vieux, hommes et femmes, nantis ou non-nantis, etc. mène à cette marginalité.

L'éducation récurrente[25], elle aussi, qui se différencie de l'éducation permanente par le principe de l'alternance, offre des structures continues de formation et de perfectionnement aux seuls travailleurs ou aux citoyens économiquement autonomes. Quant aux chômeurs, ils se voient repoussés, eux aussi, dans la marginalité.

Cependant, l'école a-t-elle pris conscience de tout cela? Tout indique que l'école n'a non seulement pas pris conscience de cela mais qu'encore elle se marginalise, elle-même, par rapport aux autres institutions sociales. En effet, des mutations sociales s'opèrent[26]. La production, la dissémination et l'intégration des idées deviennent une dynamique épique. Par le fait même, des connaissances scientifiques se démodent rapidement. Dans cet état de choses, l'école subordonne encore son évaluation au concept de la staticité de connaissances. Elle devrait plutôt concevoir une évaluation en fonction de leur dynamicité. En effet,

24. Wallot, Hubert Antoine, Le réaménagement de la société, L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, U.Q.T.R., 1970.
25. L'éducation récurrente une stratégie pour une formation continue, O.C.D.E., 1973.
26. Laplante, Marc, L'Éducation permanente demain, L'avenir des étudiants et les étudiants de l'avenir, U.Q.T.R., 1970.

si la réalisation d'un nouvel humanisme devenait donc un processus sans fin, le perfectionnement de l'individu serait une oeuvre sans cesse inachevée. Dans ce contexte, est-ce que l'école peut encore considérer l'éducation comme un phase couvrant seulement une partie de la vie de l'individu? Si non, quelle évaluation serait conséquente?

Face à cette inconscience de l'école, comme système pouvant se remettre en question par lui-même, deux chercheurs nous suggèrent, dans le cadre de l'éducation permanente, deux modèles. Les voici:

1) <u>Modèle de R.H. DAVE basé sur des **OBJECTIFS**:</u>[27]

a) l'objectif premier relève d'une prise de conscience de l'étudiant de la rapidité du changement,

b) l'objectif deuxième relève de l'augmentation de l'éducabilité; plus que l'enseignement des connaissances, le développement des mécanismes d'apprentissages doit être mis en relief,

c) le troisième objectif relève de la délimitation des aires d'apprentissage.

2) <u>Modèle de BERNARD SCHWARTZ basé sur des **CONCEPTS**:</u>

a) les attitudes actives (à l'égard de la formation) essentielles,

b) l'individualisation des rythmes d'acquisition du savoir et du savoir-faire,

c) la lutte à l'encyclopédisme et la place à la multidisciplinarité et à la pédagogie des objectifs,

d) l'aide aux élèves en difficulté et le refus de leur élimination.

De plus, quel que soit le modèle, une école de base, définie par son contenu, devrait émerger dans la perspective d'une éducation perma-

27. Hummel, Charles, <u>op. cit.</u>, pages 51-52.

monde. Et ce contexte serait:

- un tronc commun inspiré des disciplines entourant dans le langage dit "linguistique", langues maternelle et seconde, le langage dit "mathématique" et les arts plastiques[28] (au primaire)

- un désir de structurer qui permette de rechercher continuellement le présent et l'avenir plus que des connaissances éphémères;

- une interrelation des expériences éducatives avec le milieu;

- une compréhension de la finalité du savoir acquis;

- un développement de la créativité;

- un choix des intérêts et une possibilité d'être actif.

Quelles assises assureraient le fonctionnement de l'école en éducation permanente? Des assises de fonctionnement seraient acceptées en éducation permanente, après leur identification. Elles seraient:

En ce qui a trait à l'humain

- l'autonomie, qui favoriserait les processus conduisant aussi que les dimensions de l'être, serait exploitée;

- l'expression et la compréhension permettraient les apprentissages réciproques;

- la formation de l'apprenant, qui se limiterait à l'animation, s'accompagnerait d'une augmentation de la participation du jeune.

28. Hamel, Charles, op. cit., page 42.

En ce qui a trait aux concepts

- À tout âge, l'apprenti devrait acquérir le sens de la planification et de l'organisation.

En ce qui a trait aux moyens

- À tout âge, l'exploitation de tous les moyens didactiques, du livre à la technologie éducative, permettrait:

a) une compréhension de la fugacité[29] des connaissances et de leur valeur alors que l'encyclopédisme, seul, leur confère un caractère statique,

b) une compréhension de l'impact de ces moyens variés, au moment de leur utilisation, aux niveaux de l'expression et de la compréhension.

STANDARDS DE QUALITÉ ET DE PERFORMANCE RELATIFS À L'ORGANISATION SCOLAIRE ET À LA SOCIÉTÉ

Au terme de cette exploration, nous retiendrons quelques standards de qualité et de performance qui pourraient orienter l'école primaire relativement à l'organisation scolaire et à la société, autres objets significatifs au cœur de notre problème: l'évaluation.

Par rapport à l'organisation scolaire:

- favorisation de situations éliminant l'injustice engendrée par l'arbitraire:

---

29. L'Aplante, Marc, op. cit.

- création de conditions susceptibles d'accorder une liberté, quant à l'utilisation de ressources variées, aux élèves non privilégiés;

- favorisation de situations éliminant les injustices communes à l'égard des élèves créatifs, sociables et autonomes;

- suggestion de démarches variées concordant avec la diversité des progressions individuelles des élèves;

- encouragement d'une planification scolaire conçue et adoptée par consensus.

Par rapport à la société:

- développement de diverses habiletés chez l'élève;

- acceptation du principe de l'éducation permanente dès l'école primaire;

- promotion des responsabilités et des devoirs, comme valeurs, en remplacement à l'ordre établi, valeur actuelle à l'école primaire;

- création de conditions susceptibles d'amener les intervenants, dans l'école, à prendre conscience de la dynamique des connaissances et de la démystification de son contenu.

En bref, ces standards invitent l'organisation scolaire à considérer dans ses **finalités, l'hétérogénéité** et **le respect du rythme individuel** comme des réalités. En outre, ils mènent à une **planification avec une interdépendance intrasystémique.** D'après ces standards de la société soutiennent ceux l'école primaire doit promouvoir **les habiletés individuelles et les connaissances en fonction des mutations sociales** et elle doit accepter le principe de **l'éducation permanente.**

QUATRIÈME CONCEPT: L'INNOVATION

Suite à cela, nous devrons continuer l'exploration du cadre théorique en le rattachant plus spécifiquement aux concepts opérationnels de l'innovation intrasystémique et de ses stratégies en vue d'une implantation partielle ou globale d'une évaluation référée à des critères.

Alors que l'innovation se définit, selon l'O.C.D.E., dans ces termes:

> "L'innovation est une tentative délibérée pour améliorer les pratiques existantes par rapport à des objectifs souhaités (mais existants) ou pour créer de nouveaux objectifs et fonctions"[10],

cela nous semble, a priori, congru avec les desseins de cette recherche-action. Cependant, sans vouloir étaler les différents types d'innovation, nous avons l'intention de les clarifier en quelques mots dans un premier temps et d'en privilégier un ou deux dans un deuxième temps. En effet, l'O.C.D.E.[11] établit une typologie de l'innovation qui fait ressortir ce qui suit:

- un type 1 d'innovation touchant la vocation même du système exprimée en objectifs,

- un type 2 d'innovation touchant la réorganisation administrative,

- un type 3 d'innovation touchant les rôles et leurs interrelations,

- un type 4 d'innovation touchant le contenu véhiculé par l'organisme.

Suite à ces aires conceptuelles déterminées par les types d'innovations énoncés, une question s'impose: quel(s) type(s) d'innovations convien-

10. Études de cas d'innovation dans l'enseignement, stratégies d'innovation dans l'enseignement, du Centre pour la Recherche de l'Innovation dans l'Enseignement (O.C.D.E.), 1973.
11. Ibid.

devraient le plus à mener notre organisme du point X au point Y, en matière d'évaluation. Si nous procédons par sélection, les deux types 1 et 4 d'innovation ne nous semblent pas reliés à notre problématique, le premier prônant une nouvelle vocation et le quatrième, un nouveau contenu au système. Par contre, les deux autres types d'innovation: les types 2 et 3 d'innovation paraissent opportuns à prime abord. Cela entraîne, ipso facto, le recours à la réorganisation administrative et à l'interrelation des rôles.

Quant aux stratégies[32] provoquant l'innovation, elles peuvent appartenir conceptuellement aux catégories suivantes: la catégorie des stratégies empirico-rationnelles, la catégorie des stratégies normatives-rééducatives ou la catégorie des stratégies politico-administratives. Le postulat dont elles émanent détermine cette appartenance. Ainsi, si les stratégies sont axées sur la recherche, la dissémination de l'information, la réflexion utopique et prospective tout en s'adressant à la raison humaine, elles relèvent de l'empirico-rationnel; si elles se centrent sur la transformation des valeurs, des normes et des attitudes propres au novateur et aux agents du système tout en favorisant une interrelation professionnelle plus accentuée, elles émanent du normatif-rééducatif; enfin, si elles tablent sur l'autorité de la gestion, tout en prônant la coercition, elles procèdent du politico-administratif. Comme nous jouons seulement le rôle de conseiller pédagogique, nous ne pouvons pas retenir le postulat des stratégies politico-administratives. Par contre, les postulats de l'empirico-rationnel et du normatif-rééducatif nous attirent car ils préconisent respectivement un fardeau de preuve et une [illegible] systémique à remettre en question certaines valeurs [illegible] rapport à l'évaluation, entre autres choses.

32. Ibid.

STANDARDS DE QUALITÉ ET DE PERFORMANCE RELATIFS À L'INNOVATION

Par rapport à l'innovation, nous retenons, au terme de l'exploration théorique, des standards de qualité et de performance qui nous offrent, à nous comme conseiller pédagogique au primaire, des moyens réels à privilégier dans notre recherche-action.

Les voici :

- l'intention avouée de tenter délibérément l'amélioration d'une pratique existante reliée au problème;

- la retention de deux types d'innovation touchant les rôles des intervenants ainsi que les valeurs (ou contenu) véhiculées par l'organisme;

- l'exercice des stratégies admises pour notre rôle.

En bref, ces standards retiennent **la nécessité d'une innovation intrasystémique** ainsi que **des attitudes et des rôles compris des acteurs en présence.**

SYNTHÈSE DES STANDARDS DE QUALITÉ ET DE PERFORMANCE

Afin de pouvoir évaluer l'écart entre l'énoncé du problème, découlant de l'opposition de la situation actuelle à la situation désirée, et le cadre théorique, déterminant dans la réalité des standards identifiés de qualité et de performance, nous nous proposons d'établir une grille-synthèse. Cette grille-synthèse mettra en relief les grandes lignes découvertes par rapport aux objets significatifs : individu, organisation scolaire, société ainsi que par rapport au moyen d'accompagnement : l'innovation.

GRILLE-SYNTHÈSE DES STANDARDS

CADRE THÉORIQUE

SYNTHÈSE DES STANDARDS DE QUALITÉ ET DE PERFORMANCE

INDIVIDU

- confirmation des différences interindividuelles et socioculturelles

ORGANISATION SCOLAIRE

-finalité

prise en considération des
hétérogénéité
rythme individuel

-planification

rétention de l'interdépendance intrasystémique

SOCIÉTÉ

- promotion des habiletés individuelles et des connaissances en fonction des mutations sociales
- acceptation de l'éducation permanente

INNOVATION

- nécessité d'une innovation intrasystémique
- nécessité d'attitudes et de rôles compris des acteurs en présence.

CHAPITRE TROISIÈME

L'ANALYSE DES ÉCARTS

Ce chapitre comprendra deux volets

- une articulation entre l'énoncé du problème et le cadre théorique,
- la présentation des écarts.

1. L'articulation entre l'énoncé du problème et le cadre théorique

Le cadre théorique a traité de concepts que la grille des tangentes conflictuelles et des concepts avait placés au cœur du problème. D'où ses apports, ce cadre théorique nous situe sur une réalité de l'individu, de l'organisation scolaire et de la société; de plus, il nous équipe sur les moyens, à retenir, pour tendre une observation. À présent, nous essaierons de transposer cette réalité sur l'énoncé du problème tel que vécu au primaire en ayant recours à un concept à la fois.

Premièrement, nous tenterons de montrer succinctement le lien entre l'énoncé du notre problème et l'individu. Parce que des chercheurs constatent assez de différences interindividuelles marquées, une certaine prépondérance de l'acquis sur l'inné, une nécessité de développer tant les dimensions que les processus mentaux chez l'individu, toute évaluation normative, ignorant ces constatations au préalable, ne concorderait peut-être pas avec cette réalité.

> Si, par contre, les chercheurs avaient constaté une importance essentielle des similitudes interindividuelles, une prépondérance de l'inné sur l'acquis, la futilité des dimensions et des processus mentaux chez l'individu, toute évaluation relative à des critères, ignorant ces constatations éventuelles, n'aurait pas concordé peut-être avec cette réalité.

Ainsi, c'est dans la mesure où l'on prendrait en considération, en symbiose avec les programmes, les traits caractéristiques et réels de l'individu que l'on appliquerait une évaluation référée à des critères. Et, c'est encore dans la mesure où l'on adopterait ces critères, clairement identifiés dans tout programme d'études, que l'on favoriserait une vraie relation d'aide à l'école primaire.

Par contre, si l'on ignorait les traits caractéristiques et réels de l'individu, on serait porté à retenir l'évaluation référée à des normes. De plus, si on ne reconnaissait pas les conséquences de ces normes, absentes des programmes d'études, ou l'application de ces dernières, on s'acheminerait vers des classements anonymes, dénués de toute relation d'aide véritable à l'école primaire.

Deuxièmement, nous préciserons cet autre lien entre l'émergence de notre problème et l'organisation scolaire ainsi que la société.

En ce qui a trait tant à l'école qu'à la société, nous retenons essentiellement que des chercheurs préconisent des tentatives de solution, ou prennent position vis-à-vis d'une situation constatée.

D'une part, du préconisent des tentatives de solution. En vue d'une orientation générale nouvelle, la nécessité d'une démarche scolaire respectant la diversité des progressions individuelles, la formation d'individus capables de s'adapter tout au long de leur vie à un environnement nouveau, un perfectionnement sans cesse inachevé de l'individu, des critères précis tels que l'autonomie, le sens de la planification et de l'organisation en éducation permanente, une implication de tous les intervenants vis-à-vis des objectifs et des moyens, une interrelation des expériences éducatives avec le milieu comme étant une des sources de l'école de base, un modèle d'école - en éducation permanente - favorisant le savoir et le savoir-faire. Ils, en proposent aussi, les chercheurs préfèrent plus une évaluation référée à des critères qu'une évaluation référée à des normes. Ils rejoignent ainsi la préoccupation de nos énoncés. En effet, on sait à quel point le rythme individuel, par exemple, est ignoré au

primaire et les enseignants s'en plaignent avec raison.

D'autre part, ces chercheurs prennent position vis-à-vis d'une situation constatée quand ils refusent l'élimination des élèves en difficulté par un classement immuable, ils rejettent la marginalisation engendrée par les institutions sociales, ils dénoncent l'école actuelle dépassée par le fait qu'elle offre une démarche scolaire uniforme. Or, en tenant ces discours, il nous apparaît que ces chercheurs justifient, encore une fois, plus une évaluation référée à des critères qu'une évaluation référée à des normes. D'ailleurs, ce qu'ils dénoncent nous semble le corollaire de l'évaluation normative en cours. Ainsi, nous croyons qu'une évaluation référée à des critères éliminerait, par exemple, le drop-out moral à l'école primaire.

Troisièmement, par rapport à l'innovation, nous avons pu en identifier quatre types. Cependant, nous en avons retenu deux susceptibles de mieux nous équiper tout au long de notre démarche. Le premier type d'innovation, touchant la réorganisation administrative, nous permettrait de considérer administrativement, en fonction de l'option à retenir, les outils propres à l'évaluation référée à des critères. Pour cela, nous citons, comme exemples, le bulletin, la feuille de route, un journal... Le deuxième type, touchant les rôles et leurs interrelations, nous permettrait de considérer humainement, en fonction de l'option à retenir encore, l'intrant des intervenants, aux niveaux des cadres et des enseignants, dans une évaluation référée à des critères. Pour cela, nous citons, comme exemple, l'aide requise des directions des écoles, l'implication des enseignants.

Ce même cadre théorique fait encore état de trois catégories de stratégies. Toutefois, nous en avons favorisé deux, elles aussi, susceptibles de mieux nous équiper pour provoquer l'innovation. La première catégorie de stratégies, relevant de l'empirico-rationnel, nous sensibilise sur l'importance de fournir l'information, de provoquer une réflexion. Elle porte sur la pertinence de l'information, son accessibilité. La deuxième catégorie de stratégies, relevant du normatif rééducatif, attire notre attention sur les valeurs ainsi que les attitudes du milieu.

2.6 La présentation des écarts

Alors que l'énoncé du problème consistait à opposer la situation actuelle à la situation désirée et à en découvrir les tangentes conflictuelles, le cadre théorique, lui, nous décrivait une vision.

Pour procéder à une présentation des écarts, nous évaluerons, à l'aide de trois vocables : grand - petit - inexistant, ceci :

- premièrement, l'écart qui sépare cette vision de la situation actuelle;

- deuxièmement, l'écart qui sépare cette vision de la situation désirée.

Il va sans dire que cette évaluation relèvera de notre perception. Nous aurons alors recours, à **un tableau analytique des écarts** (cf le tableau suivant) qui reprendra les facettes précédemment délimitées sous des concepts en les opposant les unes aux autres. Ce tableau nous servira ultérieurement à formuler un nombre d'options d'actions à même les écarts visualisés.

CHAPITRE QUATRIÈME

À la lecture du **tableau analytique des écarts**, le statut du cadre théorique nous rapproche plus de la situation désirée que de la situation actuelle. Dès lors, il nous paraît opportun de rechercher une option nous permettant de poursuivre deux objectifs spécifiques: premièrement, mener une action s'harmonisant avec l'évaluation référée à des critères; deuxièmement, provoquer une innovation intrasystémique. Cela nous changerait les incidences de l'évaluation sur la gestion du rendement scolaire.

Par conséquent, nous avons l'intention d'examiner les options de solution en vue d'en retenir une après en avoir déterminé les contraintes respectives. En outre, nous comptons faire état de l'option retenue ainsi que d'un plan.

À LA RECHERCHE D'UNE OPTION DE SOLUTION

Si nous nous référons au **tableau analytique des écarts** apparaît l'énoncé du problème au cadre théorique, nous serons en mesure d'en déduire des options ou moyens d'action. À présent, notre cheminement personnel nous pousse à croire que toute option retenue doit tenir compte, à la fois, des quatre concepts: **individu, organisation scolaire, société** et **innovation**. En effet, retenir une option qui prenne en considération une partie et non l'ensemble des quatre concepts équivaut à étudier les composantes de notre réalité.

De plus, comme nous jugeons le rôle de conseiller pédagogique pour toute une commission scolaire, nous croyons en l'application généralisée de l'option retenue. Pour mieux expliciter cette idée nous avançons ceci: si jamais l'option portait seulement sur une ou deux classes pilotes, nous ne provoquerions peut-être pas une innovation intrasystémique. Par conséquent, nous croyons devoir regarder, avec tous les élèves de la commission scolaire, du moins tous les élèves d'un niveau d'âge dans notre recherche-action.

Tenu qu'il en soit, nous comptons fournir tous les renseignements inhérents à cette dernière à notre direction des services à l'enseignement avant d'entreprendre toute démarche.

4. LES OPTIONS POSSIBLES

Deux options se présentent à nous.

La première option consisterait à mettre en route un organe d'information traitant des différents concepts : individu, organisation scolaire et société en fonction de l'évaluation référée à des critères appliqués à l'école primaire. Alors, les divers agents du système mettraient en commun leurs points de vue individuels ou leur compte rendu de lecture sur le sujet et, du même coup, une innovation intrasystémique pourrait être provoquée.

La deuxième option tendrait vers un plan d'opérationnalisation d'un guide d'évaluation individualisé. Le guide d'évaluation serait conçu en fonction du programme de français local déjà implanté et du nouveau programme de français provincial lancé en 1979. Suite à son opérationnalisation, le guide d'évaluation refléterait, à la fois, les connaissances et les habiletés que l'élève aurait acquises au terme de sa troisième année. Par rapport à la deuxième option, nous pensons devoir justifier le choix de la troisième année. En effet, cette dernière en constitue une de transition car, à son terme, les élèves terminent le premier cycle pour entamer le deuxième cycle. De plus, l'énoncé politique et plan d'actions **l'école québécoise** de 1979 maintient les appellations premier cycle et deuxième cycle du primaire et met en relief leur importance non pour sanctionner un passage mais plutôt pour vérifier l'atteinte d'objectifs fixés pour la majorité des programmes d'études. Enfin, les consultations préalables au lancement du guide, ainsi que le guide lui-même provoqueraient éventuellement une innovation intrasystémique.

2. LES CONTRAINTES PROPRES À CHAQUE OPTION RETENUE

À présent, si nous analysons les contraintes propres à chaque option, nous serons en mesure d'en retenir une.

En ce qui a trait à l'option première, celle de la mise en œuvre d'un organe d'information, nous délimitons les contraintes suivantes :

- bien qu'une mise en commun soit bénéfique au sein d'un organe d'information, elle demeure essentiellement théorique; cela, pour nous, constitue une contrainte rattachée surtout au moyen, organe d'information, de l'option retenue;

- a priori, nous croyons qu'un nombre restreint d'agents du système s'impliquerait dans cette mise en commun; cependant, comme nous souhaitons un engagement plus généralisé, pour être conséquent avec ce que nous décrivions plus tôt, nous considérons toute implication d'un nombre restreint d'agents comme une contrainte;

- alors que nous croyons en l'importance capitale des concepts individu, organisation scolaire et société par rapport à notre problématique, leur exception reste peut cependant mener à un débat philosophique dans la mise en commun. Et cela, pour nous, devient une contrainte.

Les contraintes, que nous venons d'énumérer, nous paraissent difficilement éliminables dans le cadre d'un organisme tel qu'une commission scolaire.

En ce qui a trait à la deuxième option, celle d'un plan d'opérationnalisation d'un guide d'évaluation individualisée, nous retenons ceci :

- au niveau de la conception, une contrainte, concilier et le programme local et le programme provincial avec le guide d'évaluation, apparaît;

- au niveau des décisions, le temps que consacrerait un enseignant à remplir le guide d'évaluation pour chaque élève, constitue une contrainte.

Quand nous nous penchons sur la possibilité d'éliminer les contraintes inhérentes à la deuxième option, nous constatons ces faits:

- par rapport à la conciliation du programme local et du programme provincial avec le guide d'évaluation, nous pensons être en mesure de concevoir ce dernier de telle sorte que son application puisse avoir lieu en fonction du programme local déjà implanté et en fonction du programme provincial projeté; ainsi le guide d'évaluation ne deviendrait pas un document périmé après son utilisation;

- par rapport au temps que consacreraient les enseignants à remplir le guide d'évaluation, nous estimons ceci: si les cadres de gestion acceptaient le guide d'évaluation, ils permettraient aux enseignants de le remplir sur leur temps de disponibilité ou de travail.

3. LA RÉTENTION LA PLUS OPTIMALE QUI SOIT RÉALISABLE

Suite à ce que nous venons d'avancer, nous retiendrons la deuxième option d'autant plus qu'elle traite selon notre jugement des quatre concepts:

l'individu: les apprentissages de l'élève du primaire par rapport au programme pouvant être évalués selon des standards préalablement identifiés;

l'organisation scolaire: le guide d'évaluation, outil de gestion, pouvant s'opérer selon les standards précités qui supplèrent les obligations de l'école primaire;

la société: les retombées du guide d'évaluation pouvant avoir lieu selon les

standards précités qui déterminent, entre autres choses, l'habileté linguistique et les connaissances comme valeurs à promouvoir);

L'innovation: (notre obligation de consulter les cadres de gestion et les enseignants tout au long du processus de résolution de problème).

Les trois premiers concepts donnés constituent des objets significatifs ou essentiels à la résolution de problème alors que le dernier concept appartient à un système de rétroaction et de processus cyclique.

6. LE PLAN DE L'OPTION RETENUE

À présent, nous nous proposons de concevoir un plan d'action pédagogique que nous nommerons, conformément à notre option retenue, plan d'opérationnalisation. Et ce, en fonction d'un guide d'évaluation que nous aurons établi à cet effet. (cf annexe I)

PLAN* D'OPÉRATIONNALISATION

OPÉRATIONS	DATE
Présentation du projet à la C.S.A.	4e février 1980
Examen À LA RECHERCHE D'UNE OPTION	Début mars 1980
Examen de L'OPTION RETENUE	Début mars 1980
Modification éventuelle soit de À LA RECHERCHE D'UNE OPTION soit de L'OPTION RETENUE	Début mars 1980
Conception d'un outil d'évaluation référée à des critères (guide d'évaluation)	Début mars 1980
Consultation du directeur des services d'enseignement sur les modalités	Fin mars 1980
Consultation des directeurs de gestion (directeurs d'école) sur les modalités	Fin mars 1980
Utilisation de cet outil d'évaluation par les enseignants	Mai-juin 1980
Cueillette des recommandations-actions (sondage)	Septembre 1981
Finalisation du mémoire	Janvier 1985

* Ce plan porte principalement sur
- une action d'harmonisant avec une évaluation critériée,
- une innovation intrasystémique.

CHAPITRE CINQUIÈME

LES ACTIONS MENÉES

Tout au long de ce chapitre, nous vous ferons part de l'actualisation de notre expérience dans le milieu ainsi que des retombées-actions. D'une part, notre expérience dans le milieu témoigne de notre démarche provoquant une innovation intrasystémique pour mener une action d'harmonisation avec une évaluation référée à des critères. D'autre part, les retombées-actions nous amènent à rendre compte du succès de notre recherche-action ainsi que de l'aboutissement d'une innovation intrasystémique.

1. NOTRE EXPÉRIENCE DANS LE MILIEU (plan d'opérationnalisation - cf tableau précédent)

En fonction du plan d'opérationnalisation, nous avons procédé successivement à la présentation de notre intention à la commission scolaire. Cela nous a valu l'octroi d'une allocation devant couvrir les frais découlant des travaux de secrétariat ainsi que de l'informatique. Suite à l'examen de plusieurs options d'actions ainsi que des contraintes propres à chacune d'elles, nous avons retenu une option. Nous avons alors achevé la conception d'un outil d'évaluation référée à des critères.

Ensuite, nous avons consulté le directeur des services de l'enseignement seul, dans une première session, sur la mise en oeuvre du plan d'opérationnalisation et les cadres de gestion (les directeurs des écoles) et le directeur des services de l'enseignement ensemble, dans une deuxième session, sur les modalités à adopter. Alors, le principe de la généralisation de la première administration du guide d'évaluation, auprès de tous les enseignants de troisième année primaire, a été accepté. Et ce, afin de permettre la constatation d'une validité discriminatoire du guide d'évaluation. Par contre, le principe de la limitation de la deuxième

administration du guide d'évaluation à trois enseignants, pris au hasard par les directeurs des écoles, a été retenu en raison, d'abord, du fardeau de la généralisation répétée et, ensuite, du grand nombre des élèves impliqués (par trois enseignants). Et ce, afin de permettre la constation d'une fidélité du guide d'évaluation.

Alors, comme convenu les directeurs des écoles s'étaient chargés de veiller à ce que les enseignants utilisent le guide d'évaluation. Cependant, quand les directeurs des écoles ont proposé l'administration première du guide au personnel concerné, deux enseignants (sur les quatorze constituant l'ensemble) ont refusé de participer à la recherche-action sans nous fournir une raison. Suite à cela, la commission scolaire régionale a émis des feuilles réponses d'un lecteur optique avec pré-identification de l'élève et les deux administrations ont eu lieu.

Après que le guide d'évaluation a été utilisé, selon les modalités, par rapport à chaque élève des classes participant et que les données ont été traitées, les enseignants et nous en avons discuté en demi-journée pédagogique du vécu du guide de l'évaluation. Enfin, un sondage (cfr page 7 de l'annexe II), qui devait nous permettre de cerner les retombées-actions de notre démarche, fut rempli. Ainsi nous étions assuré alors qu'un climat favorisant une complète liberté d'expression, pût prévaloir. Ce qui en est ressorti, suit immédiatement.

2.LES RETOMBÉES-ACTIONS

Les retombées-actions donnent des données quantitatives ainsi que des données qualitatives sondage (cf, appendice V de l'annexe II).

2.1 Les données quantitatives du sondage

Les données quantitatives paraissent aux deux premières colonnes du tableau-type, **données du sondage**, avec les concepts ajoutés "individu,

[6] Pour nous, l'expression "communication innovative" remplace avec un sens équivalent le mot innovation.

l'organisation scolaire, la société, et la communication "innovative". Cela constitue une reprise de l'outil de sondage en page 7 de l'annexe II. Cependant, nous nous devons de digresser et de dire ceci: le sondage a été entrepris seulement auprès de onze sur douze enseignants ayant utilisé le guide d'évaluation; l'enseignant manquant, devant en effet quitter notre commission scolaire et, à cause de cela, nous avons jugé sa consultation inutile. En effet, son départ prévu éliminait probablement son influence en relation avec notre commission scolaire.

Alors que les points 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 des données quantitatives, de l'appendice V intitulée **données du sondage**, attirent un consensus, les points 9 et 11, du même appendice, n'entraînent qu'un consensus majoritaire. Premièrement, au point 9, en effet, à notre affirmation **avant d'utiliser ce guide d'évaluation, je doutais de son efficacité comme moyen de communication "innovative"**, neuf enseignants expriment leur accord qui constitue, à notre sens, l'adhésion des enseignants, en principe, aux standards de notre recherche-action. Deuxièmement, au point 11, dans le même ordre d'idées, à notre affirmation **je souhaite que le guide d'évaluation soit mis en application une fois à la fin de l'année**, six enseignants disent en accord inconditionnel. D'un contre, les données qualitatives, décrites ci-après, nous feront relever implicitement cinq mentions d'accord que conditionnent des facteurs tels que

- temps d'administration, décembre au lieu de juin;

- consultation des enseignants avant une généralisation permanente;

- prévision d'une période de libération...

Aucun désaccord explicite ne laisse présumer une retombée-action négative auprès du milieu.

FONDEMENTS ET DEFINITIONS DE TERMES*

FONDEMENTS

- Evaluer n'équivaut pas à administrer des tests.
- Evaluer revient à porter un jugement de valeur sur la base ou sans la base des données d'une administration de tests.
- Sans batterie de tests extrêmement compliqués, l'enseignant seul, à quelque niveau qu'il soit dans les institutions scolaires, collégiales ou universitaires, peut formuler une évaluation référée à des critères d'ordre formatif ou d'ordre sommatif à un certain moment avancé de l'année. Quand l'évaluation référée à des critères s'opère dans un ordre formatif, l'enseignant situe le cheminement de l'élève par rapport au programme à un moment donné avant le terme d'une étape.** Par contre, quand l'évaluation référée à des critères s'opère dans un ordre sommatif, l'enseignant situe le cheminement de l'élève par rapport au programme à la fin d'une année ou d'une étape.**
- En évaluation référée à des critères de tout ordre, l'enseignant s'abstient de comparer un élève à un autre élève et favorise plutôt la comparaison de l'élève aux critères du programme en vigueur en faisant abstraction de ses pairs le plus possible.
- En l'absence d'une batterie de tests compliqués, l'enseignant fonde son évaluation référée à des critères sur les divers travaux quotidiens qui jettent beaucoup de lumière sur les performances des élèves.
- Même si l'on conçoit une batterie de tests compliqués et dits scientifiques, les données de l'administration ne peuvent constituer la base unique de l'évaluation référée à des critères. Ne serait-ce que pour

---

* Fondements et définitions de termes sont un document explicatif devant situer succinctement les enseignants avant l'utilisation du guide d'évaluation.

** L'étape constitue un temps formel de formation.

la raison suivante: elles ne reflètent les performances de l'élève que durant le temps de l'administration alors que les données de l'enseignant ne cessent pas de cerner toutes ces performances à longueur d'année, en classe.

- Cependant, on se doit de souligner que, dans le cas d'une évaluation référée à des normes, l'enseignant, de quelque niveau dans les institutions scolaires, collégiales ou universitaires, ne peut établir que la norme de ses élèves ou étudiants. En d'autres termes, l'enseignant peut seulement comparer les performances de chacun de ses élèves ou étudiants par rapport aux autres pairs dans sa classe. Le contexte limité de cette dernière l'empêche d'établir, lui-même, une norme à l'échelle d'une école, d'une commission scolaire, d'un collège, d'une université ou d'un pays. Bien que l'évaluation référée à des normes ne soit pas mise en doute, elle n'importe pas dans le cas de l'opérationnalisation du guide d'évaluation. En effet ce dernier est axé essentiellement sur une évaluation référée aux critères du programme, sans aucun égard aux pairs. Et cela dans un ordre sommatif.

- Comme le guide d'évaluation n'est pas un bulletin, il ne jouit d'aucun caractère officiel. Il est tout au plus un document de travail, <u>monté à partir des observations</u>, qui permette aux agents de l'éducation de vérifier son impact.

<u>DÉFINITION DES TERMES</u>

Afin que ses usagers puissent cerner un sens univoque des termes, en question, véhiculés dans le guide d'évaluation, ce dernier est précédé de définitions claires et simples. Ces dernières sont puisées du petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.

Voici les définitions appartenant à la nomenclature du guide.

- La formation est un ensemble de résultats obtenus suite à une action.

- Cognitif, pris comme adjectif qualificatif, se définit par ceci: capable de connaître.

- Par conséquent, l'expression, formation cognitive, donne l'acception suivante: un ensemble de résultats obtenus en fonction de la capacité à connaître.

- La technique se définit comme un "savoir s'y prendre" face à un procédé.

- Par conséquent, l'expression, formation technique, donne l'acception suivante: un ensemble de résultats obtenus en fonction d'un "savoir s'y prendre" face à un procédé tel que l'utilisation du dictionnaire ou la calligraphie.

- Affectif, pris comme adjectif qualificatif, se définit par ceci: relatif à l'adoption de telle attitude (constatée chez l'élève par ce qu'il dit) ou tel comportement (constaté chez l'élève par ce qu'il fait). Bien entendu, l'attitude ou le comportement adopté(e) émane de son schème de valeurs intérieures. (cf Krathwohl, D.R., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 2: Domaine affectif, Montréal, Education Nouvelle, 1970.)

- Par conséquent, l'expression, formation affective, donne l'acception suivante: un ensemble de résultats obtenus en fonction d'une attitude ou d'un comportement adopté(e).

DIRECTIVES AUX USAGERS DU GUIDE D'EVALUATION

GUIDE D'EVALUATION

- Le guide d'évaluation comprend trois (3) sections: lecture, communication écrite et communication orale.
- Chaque section possède les en-têtes:
  - formation(s),
  - perception nuancée des performances de l'élève,
  - cote.
- L'en-tête, formation, renferme un nombre d'item numérotés de 1 à 33. Ces item, qui seront explicités ultérieurement dans ces directives aux usagers du guide d'évaluation, doivent servir de points de repère lors de l'évaluation de l'élève par rapport au programme local ou par rapport au programme provincial. Et ce, quand on remplit le guide d'évaluation.
- L'en-tête: cote, représente la quantification de cette perception, telle que vécue par l'enseignant, selon l'échelle subséquente.

ECHELLE

1 : Quoi que je fasse en classe, l'élève dénote une faiblesse très marquée (continue) par rapport à cet item du programme dans ses travaux ou ses autres comportements.

2 : Quoi que je fasse en classe, l'élève dénote une faiblesse marquée (disparaissant et apparaissant par alternance) par rapport à cet item du programme dans ses travaux ou ses autres comportements.

3 : A mon explication, l'élève présente des travaux ou des compor-

tements autres dans lesquels il semble éviter ses faiblesses antérieures par rapport à cet item du programme.

4 = A mon explication, l'élève présente des travaux ou des comportements autres dans lesquels il semble éviter ses faiblesses antérieures et tente d'aller plus loin par rapport à cet item du programme.

5 = Je ne suis pas en mesure de fournir une évaluation à cet item pour l'une ou/et l'autre des deux (2) seules raisons suivantes:

- l'élève, en question, est nouveau.
- l'explicitation des item du guide d'évaluation spécifie clairement la mention: "item non abordé par le programme". (Voir, plus loin, explicitation des item du guide d'évaluation.)

N.B.: les travaux et les autres comportements ne sont pas nécessairement des travaux écrits des élèves.

EXPLICITATIONS DES ITEM DU GUIDE D'EVALUATION

L'explicitation des item, portant le même numéro du guide d'évaluation, donne parallèlement des points de repère en fonction du programme local et du programme provincial. Comme le programme provincial n'est pas encore en vigueur, l'enseignant remplira le guide d'évaluation en fonction du programme local.

PROGRAMME LOCAL	PROGRAMME PROVINCIAL
LECTURE	LECTURE
1- Est-ce que l'élève manifeste, au besoin, sa compréhension des mots qui me semblent du vocabulaire familier? (En cas de difficulté d'évaluer l'acquisition lexicale, consulter les échelles du vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans, de Préfontaine en fonction de la lecture.)	1- Même opération qu'avec le programme local. (Consulter, s'il y a lieu, les mêmes échelles.)
2- Item non abordé par le programme.	2- Est-ce que l'élève manifeste, au besoin, sa compréhension des préfixes et des suffixes suivants: dé- comme défaire in/im comme incapable impossible re/ré comme recommencer réorganiser age comme dressage issage comme remplissage ade comme glissade erie comme boucherie eur/euse comme balayeur balayeuse teur/trice comme cultivateur cultivatrice ier/ière comme fermier fermière prunier aine comme douzaine ette comme tablette eux/euse comme paresseux paresseuse.
3- En compréhension de lecture, est-ce que l'enfant semble manifester un comportement qui cerne plus ou moins le sens des temps et modes les plus utilisés dans les manuels scolaires en vigueur?	3- Même opération que pour le programme local avec une insistance supplémentaire par rapport à l'imparfait de l'indicatif, le passé simple de l'indicatif et le présent du conditionnel.

4- En compréhension de lecture, est-ce que l'enfant semble manifester un comportement qui cerne plus ou moins le sens de la majuscule comme le début d'une phrase et le point comme la fin de cette dernière?	4- Même remarque que le programme local avec une insistance supplémentaire par rapport à la virgule.
5- Quand l'élève lit à haute voix, est-ce qu'il respecte l'ordre des mots?	5- Item non abordé par le programme.
6- Quand l'élève lit à haute voix, est-ce qu'il semble connaître tous les sons (phonèmes) de la langue maternelle?	6- Item non abordé par le programme.
7- Item non abordé par le programme.	7- Est-ce que l'élève semble différencier entre un texte relevant du vraisemblable comme le récit d'un accident survenu et un texte relevant de l'invraisemblable comme un conte de fées?
8- Est-ce que l'élève semble en mesure d'utiliser le dictionnaire pour chercher le sens d'un mot?	8- Même opération qu'avec le programme local.
Quoique le programme local ne catégorise pas les textes, est-ce que l'élève semble préférer la lecture de textes 9- à caractère informatif, comme les articles de journaux, la biographie, la monographie, les données sur les sciences humaines et les sciences naturelles, etc.;	Est-ce que l'élève pratique effectivement la lecture et objective, en classe (objectiver = faire un retour sur) des textes 9- à caractère informatif,
10- à caractère poétique ou ludique, comme les contes, les poèmes, les chansons, les légendes, les récits d'aventure, les bandes dessinées, etc.;	10- à caractère poétique ou ludique;
11- à caractère expressif, comme des cartes de voeux, de remerciements, des messages personnels, etc.;	11- à caractère expressif,
12- à caractère incitatif, comme les affiches publicitaires, les consignes, les règlements, les invitations?	12- à caractère incitatif?

P.S. Le choix des livres de la bibliothèque pourrait servir d'indice.	P.S. Le choix des livres de la bibliothèque pourrait servir d'indice.
COMMUNICATION ECRITE 13- Est-ce que l'élève semble acquérir l'orthographe des mots du vocabulaire familier? (En cas de difficulté d'évaluer l'acquisition orthographique, consulter les échelles du vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans... ainsi que l'échelle DUBOIS-BUYSE d'orthographe usuelle française (échelons 1 à 13.) P.S. Cependant l'échelle DUBOIS BUYSE n'a pas été citée dans le programme local et les échelles de Préfontaine figurent explicitement à l'oral et implicitement en orthographe d'usage.	COMMUNICATION ECRITE 13- Même opération que pour le programme local. (Au besoin, consulter les deux (2) sortes d'échelles citées, ci-contre.)
14- Est-ce que l'élève semble acquérir l'orthographe des noms propres familiers tels que les noms des villes immédiates et des noms propres courants de personnes? P.S. Toutefois, cela n'a pas été explicité par le programme local.	14- Même opération que pour le programme local.
15- Est-ce que l'élève semble acquérir les automatismes du féminin des noms du vocabulaire familier?	15- Même remarque que pour le programme local. (Consulter, au besoin, le programme d'étude provincial.)
16- Est-ce que l'élève semble acquérir les automatismes du féminin des adjectifs qualificatifs du vocabulaire familier?	16- Même remarque que pour le programme local. (Consulter, au besoin, le programme d'étude provincial.)
17- Est-ce que l'élève semble acquérir les automatismes du pluriel des noms du vocabulaire familier?	17- Même remarque que pour le programme local. (Consulter, au besoin, le programme d'étude provincial.)
18- Est-ce que l'élève semble acquérir les automatismes du pluriel des adjectifs qualificatifs du vocabulaire familier?	18- Même remarque que pour le programme local. (Consulter, au besoin, le programme d'étude provincial.)

19- Est-ce que l'élève semble acquérir la conjugaison des verbes: être, avoir, des verbes du 1er groupe, au temps présent, futur simple, passé composé de l'indicatif?	19- Est-ce que l'élève semble acquérir, en écriture, les finales de conjugaison suivantes: e,s,x au présent de l'indicatif avec je; s,x aux temps simples avec tu; ons, ez aux temps simples (sauf le passé simple) avec nous, vous, exception faite de dites (dire) faites (faire); ont des verbes être, avoir, faire et aller au présent de l'indicatif avec la 3e personne du pluriel; ent des verbes à l'indicatif présent 3e personne du pluriel; t, d des verbes du 3e groupe à la 3e personne du singulier; ais, ais, ait des verbes à l'imparfait de l'indicatif et au présent du conditionnel aux 3 personnes du singulier.
20- Est-ce que l'élève semble intégrer les automatismes précités portant sur le genre, sur le nombre ainsi que la conjugaison mentionnée portant sur avoir, être, verbes du 1er groupe aux temps: présent, futur, passé composé dans les phrases simples produites (à l'écrit)?	20- Est-ce que l'élève semble intégrer les automatismes précités portant sur le genre et le nombre ainsi que sur les finales de conjugaison dans les structures suivantes: dét. plur - nom: exemple: les enfants; pron. - aux. - part. passé j'ai mangé; dét. fém. - adj. fém. - nom fém.: les belles fleurs; dét. plur. - adj. - nom les grands arbres; dét. - nom (ou pronom) - être - adj.: les places sont occupées, elles sont occupées? (Et cela en communication écrite).
21- Est-ce que l'élève semble utiliser la majuscule et le point dans les phrases qu'il formule (à l'écrit)?	21- Est-ce que l'élève semble utiliser la majuscule, le point et le point d'interrogation en communication écrite?

22- Item non abordé par le programme.	22- En communication écrite, est-ce que l'élève semble différencier entre les homophones suivants: m'a - ma l'a - la t'a - ta a - à mes - mais son - sont ont - on mon - m'ont ?
23- Est-ce que l'élève tend à séparer un mot de l'autre quand il écrit? P.S. Cet item est implicite dans ce programme.	23- Même opération. P.S. Cet item est explicite dans ce programme.
24- Est-ce que l'élève tend à former acceptablement ses lettres? P.S. Item implicite.	24- Même opération. P.S. Item explicite.
25- Est-ce que l'élève tend à avoir recours au dictionnaire pour chercher l'orthographe d'un mot? P.S. Item implicite.	25- Même opération. P.S. Item explicite.
Quoique le programme local ne catégorise pas les textes, est-ce que l'élève semble vouloir produire des textes 26- à caractère informatif, (cf. en lecture, les exemples); 27- à caractère ludique ou poétique (idem); 28- à caractère expressif (idem), 29- à caractère incitatif (idem)?	Est-ce que l'élève pratique effectivement l'écriture en communication et l'objective par des textes 26- à caractère informatif, 27- à caractère ludique ou poétique, 28- à caractère expressif, 29- à caractère incitatif?

COMMUNICATION ORALE	COMMUNICATION ORALE
Quoique le programme local ne catégorise pas les discours à l'oral et qu'il préconise implicitement un savoir parler séparé d'un savoir écouter, est-ce que l'élève semble réussir une communication immédiate, observable, jouant tour à tour le rôle d'émetteur et de récepteur par le biais de discours à caractère	Est-ce que l'élève pratique effectivement et objective une communication immédiate, jouant tour à tour le rôle d'émetteur et de récepteur par le biais de discours à caractère
30- informatif (cf. en lecture, les exemples);	30- informatif;
31- poétique ou ludique (idem);	31- poétique ou ludique;
32- expressif (idem);	32- expressif;
33- incitatif (idem)?	33- incitatif comme l'explicite le programme d'étude provincial?

PRÉNOM(S) ET NOM DE L'ÉLÈVE

____

DATE DE L'ÉVALUATION

____

ÉCHELLE

1 = Quoi que je fasse en classe, l'élève démontre une faiblesse très marquée [illegible] par rapport à cet item du programme dans ses travaux ou autres comportements.
2 = Quoi que je fasse en classe, l'élève démontre une faiblesse marquée [illegible] et apparaissant dans ses travaux ou autres comportements.
3 = À mon explication, l'élève présente des travaux ou des comportements autres dans lesquels il semble éviter ses faiblesses antérieures par rapport à cet item du programme.
4 = À mon explication, l'élève présente des travaux ou des comportements autres dans lesquels il semble éviter ses faiblesses antérieures et tente d'aller plus loin par rapport à cet item du programme.
5 = Je ne suis pas en mesure de fournir une évaluation à cet item pour l'une ou l'autre des deux seules raisons suivantes:
- l'élève est nouveau
- l'item non abordé par le programme.***

LECTURE

Formations \ Perception nuancée des performances de l'élève		COTE
FORMATION COGNITIVE		
Lexique		
1. Acquisition du sens des mots du vocabulaire familier.	(1)	___
2. Acquisition du sens des dérivés.***	(2)	___
Morphologie		
3. Acquisition du sens des modes et temps prévus.	(3)	___
Syntaxe		
4. Acquisition du sens des signes prévus de ponctuation.	(4)	___
5. Acquisition de l'ordre des mots en lecture oralisée.	(5)	___
Phonèmes		
6. Acquisition des phonèmes en lecture oralisée.	(6)	___
Types de texte		
7. Différenciation entre le vraisemblable et l'invraisemblable.***	(7)	___
PREMIER TOTAL		
FORMATION TECHNIQUE		
8. Utilisation du dictionnaire pour fins de repérage du sens.	(8)	
DEUXIÈME TOTAL		
FORMATION AFFECTIVE		
Développement de l'habileté en lecture		
Utilisation de textes:		
9. à caractère informatif,	(9)	___
10. à caractère poétique ou ludique,	(10)	___
11. à caractère expressif,	(11)	___
12. à caractère incitatif.	(12)	
TROISIÈME TOTAL		
TOTAL GÉNÉRAL DE LA LECTURE		

COMMUNICATION ORALE

Formation \ Perception nuancée des performances de l'élève		COTE
FORMATION AFFECTIVE		
Appropriation d'une communication immédiate, à deux sens, par le biais de discours		
30. à caractère informatif,	(30)	___
31. à caractère poétique ou ludique,	(31)	___
32. à caractère expressif,	(32)	___
33. à caractère incitatif.	(33)	___
TOTAL		
TOTAL GÉNÉRAL* DE LA COMMUNICATION ORALE		

COMMUNICATION ÉCRITE

Formations \ Perception nuancée des performances de l'élève		COTE
FORMATION COGNITIVE		
Orthographe d'usage		
13. Acquisition orthographique des mots du vocabulaire familier.	(13)	___
14. Acquisition orthographique des noms propres du vocabulaire familier.	(14)	___
Orthographe grammaticale		
15. Acquisition des automatismes du féminin du nom.	(15)	___
16. Acquisition des automatismes du féminin de l'adjectif.	(16)	___
17. Acquisition des automatismes du pluriel du nom.	(17)	___
18. Acquisition des automatismes du pluriel de l'adjectif.	(18)	___
19. Acquisition des automatismes de la conjugaison prévue.	(19)	___
20. Acquisition des structures prévues intégrant les automatismes précités.	(20)	___
Syntaxe		
21. Acquisition des signes prévus de la ponctuation.	(21)	
Homophones		
22. Acquisition des homophones prévus.***	(22)	
PREMIER TOTAL		
FORMATION TECHNIQUE		
Calligraphie		
23. Respect de la séparation des mots.	(23)	___
24. Utilisation d'un format acceptable des lettres.	(24)	___
Le dictionnaire		
25. Utilisation du dictionnaire pour repérage de l'information orthographique.	(25)	
DEUXIÈME TOTAL		
FORMATION AFFECTIVE		
Développement de l'habileté en communication écrite.		
Production de texte		
26. à caractère informatif,	(26)	___
27. à caractère poétique ou ludique,	(27)	___
28. à caractère expressif,	(28)	___
29. à caractère incitatif.	(29)	
TROISIÈME TOTAL		
TOTAL GÉNÉRAL DE LA COMMUNICATION ÉCRITE		

TOTAL GLOBAL ** = ______

* On met, ici, le total unique de la communication orale.
** La somme des trois totaux généraux, dont les carrés sont soulignés de deux traits, constitue le total global.
*** On doit mettre la cote 5 aux item portant les numéros 2, 7 et 22 si on évalue l'élève en fonction du programme local [illegible] ne les aborde pas.

ANNEXE II

LE VECTEUR L'ELABORATION DU CADRE D'EVALUATION

LE VÉCU DE L'ÉLABORATION DU GUIDE D'ÉVALUATION

Le vécu de l'élaboration du guide d'évaluation présentent deux parties principales

- UN APERÇU DES OPÉRATIONS

- LE VÉCU

UN APERÇU DES OPÉRATIONS

Conformément à un plan d'opérationnalisation, que nous donnons en page suivante, nous avons procédé à la conception du guide d'évaluation. Par la suite, nous l'avons soumis à 5 cinq personnes-ressources œuvrant dans le domaine de la langue française. Elles sont trois professeurs à l'Université du Québec à Hull et deux conseillers pédagogiques à une commission scolaire régionale et à une commission scolaire locale. Ces cinq personnes-ressources avaient exprimé une opinion d'experts vis-à-vis du guide d'évaluation. Nous, trois autres personnes-ressources, deux professeurs à l'Université du Québec à Hull et un professeur à l'Université d'Ottawa, avaient dirigé un groupe de temps.

Après avoir pris en considération l'opinion des experts, nous avons déclenché les administrations aux dates prévues. Et alors que les feuilles-réponses du lecteur optique nous parvenaient des enseignants tant au terme de la première administration qu'à celui de la deuxième administration, nous avions déjà remis des problèmes au programmeur de notre commission scolaire régionale. Celui-ci les avait alors traduits en programmes de traitement visant: **premièrement** l'établissement des coefficients de corrélation en vue de permettre une interprétation de la fidélité du guide d'évaluation; **deuxièmement** l'établissement d'une comparaison discriminatoire entre les 27% des scores le plus élevés et les 27% des scores le plus bas du guide d'évaluation en vue de permettre l'interprétation d'une validité. Par la suite, nous avons reçu les différents résultats par rapport à la fidélité et à la validité statistiques du guide d'évaluation.

PLAN* D'OPÉRATIONNALISATION

OPÉRATIONS	DATE
-Conception d'un guide d'évaluation (cf annexe 1)	Mars 1980
-Évaluation graduée du guide d'évaluation à faire entreprendre par 5 experts, en français	10-11-12 mars 1980
-Établissement de la moyenne par expert.	13 mars 1980
-Modification éventuelle des composantes du guide d'évaluation.	14 mars 1980
-Première administration à l'aide des feuilles réponses du lecteur optique de la C.S.R.S. (avec pré-identification de l'élève)	Mi-mai 1980
-Deuxième administration à l'aide des mêmes feuilles réponses du lecteur optique de la C.S.R.S. (avec pré-identification de l'élève)	Mi-juin 1980
-À l'aide de l'ordinateur, établissement des coefficients de corrélation entre: °le total global de la première administration et le total global de la deuxième administration; °chaque total simple de la première administration et l'autre correspondant de la deuxième administration; °90 élèves pris au hasard en première administration et les mêmes élèves pris en deuxième administration.	Fin juin 1980
-Vérification de la fidélité du guide d'évaluation	Septembre 1980
-Établissement d'une comparaison entre les 27% plus élevés et les 27% plus bas en première administration;	Fin juin 1980
-Vérification de la validité du guide d'évaluation	Septembre 1980
-Conception de l'outil de sondage	Janvier 1981
- Diverses rédactions	1980-1983

* Ce plan porte principalement sur l'élaboration d'instruments.

Finalement, nous avons rédigé un outil de sondage qui devait nous permettre de recueillir les retombées-actions (cf: page 7 de l'annexe II).

LE VÉCU

Le vécu englobera ces aspects:

les résultats en termes de:

-validité des experts,

-fidélité (à même des données statistiques),

-validité discriminatoire

notre interprétation des résultats relevant du guide d'évaluation conçu.

LES RÉSULTATS

1. LA VALIDITÉ DES EXPERTS

Après que nous ayions conçu un outil d'évaluation référé à des critères, nous avons voulu consulter des experts sur ce dernier. Nous avons alors établi une modalité de leur consultation dont les séquences ont été les suivantes:

- premièrement, nous leur avons remis l'outil d'évaluation référé à des critères (cf annexe I);

- deuxièmement, dans le cadre d'une lettre où nous leur demandions leur opinion personnelle, nous avons fourni une échelle d'évaluation se présentant ainsi:

5 = item essentiel au volet,
4 = item intimement lié au volet,
3 = item lié au volet,
2 = item plus ou moins lié au volet,
1 = item à rejeter.

(cf appendice I de l'annexe II)

- troisièmement, nous recevions et traitions les données tout en tenant compte que nous nous étions promis d'éliminer tout item du guide d'évaluation, obtenant une moyenne de 2 ou moins après l'addition des notations et leur division par 5 (des cinq experts). (cf appendice II de l'annexe II)

2. LA FIDÉLITÉ

Comme nous l'avions planifié, douze ensembles (représentant douze groupes d'élèves) ont participé à la première administration et trois ensembles choisis au hasard par les directeurs de ces douze ensembles (représentant trois groupes d'élèves), à la deuxième administration. Le traitement statistique, qui consistait en l'utilisation de la méthode test-retest à l'aide de l'ordinateur sur trois regroupements d'élèves touchés deux fois, assurait évidemment le pairage des deux scores de chaque élève. Ainsi, nous avons obtenu des coefficients de corrélation devant permettre une interprétation de la fidélité du guide d'évaluation. (cf appendice III de l'annexe II)

3. LA VALIDITÉ DISCRIMINATOIRE

Après la première administration du guide d'évaluation auprès de douze ensembles, nous avons fait comparer les 27% des scores le plus élevés et les 27% des scores le plus bas. Ainsi, afin de constater la capacité du guide d'évaluation de distinguer entre ces deux regroupements extrêmes, nous avons fait appliquer la formule du rapport critique et celle du test-t. Cela nous devrait des résultats prêtant à l'interprétation de la validité discriminatoire du guide d'évaluation. (cf appendice IV de l'annexe II)

L'INSTRUMENTATION RELATIF AU GUIDE D'ÉVALUATION

Tout d'abord, nous nous devons d'aborder le point suivant. Le guide d'évaluation tel que conçu a semblé valide aux yeux des experts et aucun item particulier n'a été rejeté. Par conséquent, nous l'avons adopté tel quel.

Pour chacun des trois enseignants, ayant participé au test et au retest, le niveau de signification des coefficients de corrélation, trouvés par la méthode test et retest, se situe à ,01 en fonction de la lecture, de la communication écrite, de la communication orale et du total global. Par conséquent, cela démontre la stabilité des réponses évaluatives vis-à-vis des item du guide d'évaluation par rapport à chaque volet (lecture, communication écrite, communication orale) et au total global. (cf appendice III)

Quant à la validité discriminatoire, elle reflète un niveau de signification statistique de 0,001 en lecture, en communication écrite, en communication orale et au total global tant par la formule de rapport critique que par la formule du test-t (cf appendice IV). Ce, lors de la première administration, ayant impliqué douze enseignants et leurs deux-cent-quatre-vingt-un élèves. Ainsi, le guide d'évaluation s'avère un outil d'une validité discriminatoire propulsant deux regroupements extrêmes: les 27% le plus forts et les 27% le plus faibles selon la prédiction de la courbe normale. Cependant, nous nous réservons d'avoir utilisé cette courbe en fonction du guide d'évaluation et non en fonction des élèves. Nous nous sommes donc servi d'une fondement de l'évaluation normative, l'acceptabilité de la courbe normale, pour prouver que l'évaluation référée à des critères peut être entreprise à l'aide d'un outil fidèle et valide tel que le guide d'évaluation.

De plus, il devient, sans éliminer une évaluation normative référée à des critères, établie à l'aide des instruments de mesure traditionnels comme un test sur l'accord du verbe avec son sujet, par exemple, peut

ramasser toute **l'information**, inestimable et référée encore à des critères de connaissances et d'habiletés, qu'a **acquise** un enseignant sur un élève au terme d'un temps scolaire. Et ce, grâce à des travaux multiples et des fréquentations scolaires quotidiennes. Ainsi, l'on se dote d'un moyen pouvant déterminer les "zones grises" de l'élève et, de là, l'aide à fournir précisément à ce dernier.

Même si les résultats précédents semblent nous démontrer l'acceptabilité du guide d'évaluation pour tout usage futur, avons-nous atteint nos objectifs spécifiques:

premièrement: mener une action s'harmonisant avec l'évaluation "critériée";

deuxièmement: provoquer une innovation intrasystémique?

En d'autres mots, est-ce que notre recherche a eu des retombées-actions?

Pour cerner des retombées-actions éventuelles, nous avons eu recours à des affirmations reliées par "grappe", une première fois autour du concept: **individu**, une deuxième fois autour du concept: **organisation scolaire**, une troisième fois autour du concept: **société**, et une quatrième fois autour du concept: **innovation**.

À quoi ont servi ces affirmations reliées par grappe? Elles ont constitué les éléments d'un sondage qui a permis aux enseignants d'infirmer ou de confirmer l'atteinte de nos deux objectifs spécifiques.

Le tableau, outil de sondage, en page [illegible], détail des concepts **individu, organisation scolaire, société, communication innovation**, ayant servi alors auprès des enseignants.

OUTIL DE SONDAGE

Cochez la case appropriée et indiquez vos observations éventuelles.

ÉCHELLE D'ÉVALUATION — Je suis / RETOMBÉES-ACTIONS	D'ACCORD	EN DÉSACCORD	OBSERVATIONS
Affirmations			
1. Le guide d'évaluation permet de cerner la force ou la faiblesse nuancée de l'élève par rapport à un item précis sur la base des travaux quotidiens.			
2. Le guide d'évaluation permet de cerner la force ou la faiblesse nuancée de l'élève par rapport à un item précis sur la base d'une fréquentation longue (une année) de l'enseignant.			
3. Le guide d'évaluation permet de suggérer l'aide éventuelle à fournir à l'élève l'année scolaire subséquente.			
4. Le guide d'évaluation permet d'examiner chacun des élèves au mérite sans égard au groupe.			
5. Si l'enseignant en prend connaissance dès septembre tout en se référant au programme en vigueur, le guide d'évaluation permet ainsi une organisation conséquente de la classe en formations cognitive, technique et affective.			
6. Le guide d'évaluation reflète le rendement de l'élève pour une année complète alors que l'examen de la commission scolaire cerne son rendement au moment de l'administration.			
7. Comme le guide d'évaluation met l'emphase sur les formations cognitive, technique et affective [illegible] selon l'importance accordée par le programme, il contribue à l'éducation de l'élève en fonction de la société.			
8. Le guide d'évaluation [illegible] une information sur l'élève sans égard au groupe.			
9. [illegible]			
10. Compte tenu de mon utilisation du guide d'évaluation, [illegible], une attitude positive vis-à-vis de lui.			
11. Je souhaite que le guide d'évaluation soit mis en application [illegible] fois à la fin de l'année.			
TOTAL			

APPENDICE I
ANNEXE II

LETTRE AUX EXPERTS

OBJET: Recherche-action - Maîtrise en Éducation

Monsieur,

Avant d'opérationnaliser le guide d'évaluation, en annexe, et d'établir sa fidélité et sa validité statistiques, je tiens, à titre de chercheur, vous demander, entre autres personnes-ressources, votre opinion par rapport au degré d'appartenance de ses items numérotés de 1 à 33 à l'un des trois volets suivants:

lecture,
communication écrite,
communication orale.

Par conséquent, je vous prie de coter, seul, ce degré d'appartenance de chacun des items:

-1 à 12 au volet: **lecture;**
-13 à 29 au volet: **communication écrite;**
-30 à 33 au volet: **communication orale.**

Et ce, selon l'échelle d'évaluation suivante:

5 - item essentiel au volet,
4 - item intimement lié au volet,
3 - item lié au volet,
2 - item plus ou moins lié au volet,
1 - item à rejeter.

En outre, je vous invite à introduire votre cote dans la colonne (du guide d'évaluation) portant le même nom.

De plus, je vous saurais gré, si vous ignoriez l'échelle figurant à votre droite au haut de la page du guide d'évaluation et que vous ne procédiez à aucune addition de chiffres.

Enfin, veuillez m'envoyer, dans le plus bref délai, votre opinion, sous forme de cote, en me rendant le guide d'évaluation dûment rempli à l'adresse suivante:

Michel F. Mme Salah,
Conseiller pédagogique,
Services professionnels,
115, avenue Vanier,
Aylmer (Qc) J9H 1Z2

Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires, je vous invite à me téléphoner au numéro 684-4151 de 08h00 h. à 16h30 h.

Tout en vous remerciant d'avance, j'espère que vous agréerez, Monsieur, mes meilleurs souhaits.

Michel F. Salah, conseiller pédagogique

LECTURE

Formations / Perception nuancée des performances de l'élève		Note
FORMATION COGNITIVE		
Lexique		
1. Acquisition du sens des mots du vocabulaire familier.	(1)	3,6
2. Acquisition du sens des [illegible]. ***	(2)	3,8
Morphologie		
3. Acquisition du sens des [illegible]	(3)	3,2
Syntaxe		
4. Acquisition du sens des signes prévus de ponctuation.	(4)	3,8
5. Acquisition de l'ordre des mots en lecture oralisée.	(5)	3,2
Phonèmes		
6. Acquisition des phonèmes en lecture oralisée	(6)	3,2
Types de texte		
7. Différenciation entre le vraisemblable et l'invraisemblable. ***	(7)	3,4
PREMIER TOTAL		[illegible]
FORMATION TECHNIQUE		
8. Utilisation du dictionnaire pour [illegible] du sens.	(8)	3,6
DEUXIÈME TOTAL		3,6
FORMATION AFFECTIVE		
Développement de l'aptitude [illegible]		
[illegible]		
9. À caractère informatif.	[illegible]	[illegible]
10. À caractère [illegible]	[illegible]	[illegible]
11. À caractère [illegible]	[illegible]	[illegible]
12. À caractère [illegible]	[illegible]	[illegible]
TROISIÈME TOTAL		[illegible]
TOTAL GÉNÉRAL DE LA LECTURE		[illegible]

COMMUNICATION ORALE

Formations / Perception nuancée des performances de l'élève		Note
FORMATION AFFECTIVE		
[illegible]		
30. À caractère informatif.	(30)	[illegible]
31. À caractère [illegible]	(31)	[illegible]
32. À caractère [illegible]	(32)	[illegible]
33. À caractère [illegible]	(33)	[illegible]
TOTAL		[illegible]
TOTAL GÉNÉRAL* DE LA COMMUNICATION ORALE		[illegible]

COMMUNICATION ÉCRITE

Formations / Perception nuancée des performances de l'élève		Note
FORMATION COGNITIVE		
Orthographe d'usage		
13. Acquisition orthographique des mots du vocabulaire familier.	(13)	3,2
14. Acquisition orthographique des noms propres du vocabulaire familier.	(14)	3,8
Orthographe grammaticale		
15. Acquisition des automatismes du féminin du nom.	(15)	4
16. Acquisition des automatismes du féminin de l'adjectif.	(16)	4
17. Acquisition des automatismes du pluriel du nom.	(17)	3,2
18. Acquisition des automatismes du pluriel de l'adjectif.	(18)	3,2
19. Acquisition des automatismes de la conjugaison prévue.	(19)	3,2
20. Acquisition des structures prévues intégrant les automatismes [illegible].	[illegible]	[illegible]
Syntaxe		
21. Acquisition des signes prévus de la ponctuation.	[illegible]	[illegible]
Homophones		
22. Acquisition des homophones prévus. ***	[illegible]	[illegible]
PREMIER TOTAL		[illegible]
FORMATION TECHNIQUE		
Calligraphie		
23. Respect de la séparation des mots.	[illegible]	[illegible]
24. [illegible]	[illegible]	[illegible]
Le dictionnaire		
25. Utilisation du dictionnaire pour [illegible] de l'information orthographique.	[illegible]	[illegible]
DEUXIÈME TOTAL		[illegible]
FORMATION AFFECTIVE		
Développement de l'aptitude [illegible] communication écrite		
[illegible]		
26. À caractère informatif.	(26)	[illegible]
27. À caractère [illegible]	(27)	[illegible]
28. À caractère [illegible]	(28)	[illegible]
29. À caractère [illegible]	(29)	[illegible]
TROISIÈME TOTAL		[illegible]
TOTAL GÉNÉRAL DE LA COMMUNICATION ÉCRITE		[illegible]

TOTAL GLOBAL** [illegible]

* [illegible]
** [illegible]
*** [illegible]

Les coefficients de corrélation et leur niveau de signification pour l'un de fidélité (méthode du test-retest)

VOLETS DU GUIDE D'EVALUATION ET TOTAL GLOBAL / Résultats / Regroupement d'élèves (code d'identification)	LECTURE		COMMUNICATION ECRITE		COMMUNICATION ORALE		TOTAL GLOBAL	
	coefficient de corrélation	niveau de signification	coefficient de corrélation	niveau de signification	coefficient de corrélation	niveau de signification	coefficient de corrélation	niveau de signification
001-302 *	0,97	,01	0,94	,01	0,75	,01	0,97	,01
005-301 *	0,59	,01	0,81	,01	0,80	,01	0,80	,01
011-301 *	0,91	,01	0,94	,01	0,78	,01	0,95	,01

* Ces codes d'identification numérique réfèrent aux regroupements d'élèves concernés.

Le niveau de signification entre les 27 % le plus élevés et les 27 % le plus bas (nombre total des élèves: 281).

FORMULE / Résultats / Objet	RAPPORT CRITIQUE		TEST-T	
	Z	niveau de signification	t	niveau de signification
lecture	33,17	0,001	32,95	0,001
communication écrite	44,42	0,001	44,12	0,001
communication orale	24,72	0,001	24,55	0,001
total global	39,89	0,001	39,63	0,001

ANNEXE II

DONNÉES DU SONDAGE

Cocher la case appropriée et indiquer une observation éventuelles.

Concepts	ECHELLE D'ÉVALUATION — Je suis / RETOMBÉES-ACTIONS	Données quantitatives		Données qualitatives
		D'ACCORD	EN DÉSACCORD	OBSERVATIONS
	Affirmations			
L'individu	1. Ce guide d'évaluation permet de cerner la force ou la faiblesse nuancée de l'élève par rapport à un item précis sur la base des travaux quotidiens.	11	0	
	2. Ce guide d'évaluation permet de cerner la force ou la faiblesse nuancée de l'élève par rapport à un item précis sur la base d'une fréquentation longue (une année) de l'enseignant.	11	0	
	3. Ce guide d'évaluation permet de suggérer l'aide éventuelle à fournir à l'élève l'année scolaire subséquente.	11	0	
	4. Ce guide d'évaluation permet d'examiner chacun des élèves au mérite sans égard au groupe.	11	0	
L'organisation scolaire	5. Si l'enseignant en prend connaissance dès septembre tout en se référant au programme en vigueur, le guide d'évaluation permet ainsi une organisation conséquente de la classe en formations cognitive, technique et affective.	11	0	
	6. Le guide d'évaluation reflète le rendement de l'élève pour une année complète alors que l'examen de la commission scolaire cerne son rendement au moment de l'administration.	11	0	
La société	7. Comme le guide d'évaluation met l'emphase sur les formations cognitive, technique et affective (en lecture, C.F., et c.p.) selon l'importance accordée par le programme, il contribue à l'éducation de l'élève en fonction de la société.	11	0	
La communication normative	8. Le guide d'évaluation projette originalement et simplement une information sur l'élève sans égard au groupe.	11	0	
	9. Avant d'utiliser ce guide d'évaluation, je doutais de son efficacité comme moyen de communication normative.	9	1	Une observation donnée
	10. Compte tenu de mon utilisation du guide d'évaluation, des résultats de la validité aux yeux des experts, de la fidélité et de la validité discriminatoire, j'attache, pour le moment, une attitude positive vis-à-vis de lui.	11	0	
	11. Je souhaite que le guide d'évaluation soit mis en application une fois à la fin de l'année.	6	*	Dix observations données
	TOTAL	114	1	11

* Deux personnes n'exprimant pas explicitement leur désaccord ou leur accord, elles semblaient cependant en accord majeur à cause des observations. Et ce, par rapport au point 11.

FIN